

RELATÓRIO FINAL DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

Vanessa Alexandra Caiado Lopes

CONTEM-ME UMA HISTÓRIA!

As histórias como estratégia pedagógica para o fortalecimento da
relação escola-família.

Provas destinadas à obtenção do grau de Mestre para a Qualificação para a
Docência em Educação Pré-Escolar



Instituto Superior de Educação e Ciências

INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS

Curso De Mestrado Em Educação Pré-Escolar - Diurno

Provas para obtenção do grau de Mestre para a Qualificação para a
Docência em Educação Pré-Escolar

CONTEM-ME UMA HISTÓRIA!

As histórias como estratégia pedagógica para o fortalecimento da relação
escola-família

Autora: **Vanessa Alexandra Caiado Lopes**

Orientadora: **Mestre Amélia Mestre**

Agradecimentos

No decorrer da nossa vida deparamo-nos com momentos bons e maus, experiências que nos fazem crescer enquanto pessoas e enquanto profissionais. Chega agora o fim de mais uma etapa, mais uma conquista, um caminho de muitas aprendizagens e concretizações mas também de muito esforço e dedicação. Como tal, não poderia deixar de agradecer a todos aqueles que sempre me acompanharam e apoiaram ao longo deste percurso, dando-me sempre um incentivo que me permitiu crescer tanto a nível pessoal como profissional.

Aos meus pais, por todo o amor, por todo o apoio, por todas as palavras de incentivo, por tudo aquilo que me ensinaram e por todo o esforço que fizeram para eu poder chegar até aqui, agradeço-vos do fundo do meu coração.

À minha irmã, que sempre esteve ao meu lado e sempre me ajudou, obrigada por todos os momentos e por tudo o que juntas temos vindo a conquistar. Agradeço ainda ao meu cunhado e ao meu sobrinho por todo o amor.

Ao meu namorado, não poderia deixar de lhe agradecer por estar presente em todos os momentos e por me incentivar e apoiar incondicionalmente.

A toda a minha família e amigos por serem únicos, especiais e uma grande fonte de apoio.

Às minhas amigas e colegas de Licenciatura e Mestrado que, mesmo algumas estando longe, estiveram sempre perto. A todas vós muito obrigada por todas as gargalhadas, por todos os choros, por toda a cumplicidade, sem vós este caminho não teria sido tão enriquecedor.

Ao grupo de educadoras, assistentes operacionais, crianças e respetivas famílias com quem tive oportunidade de trabalhar no último ano, agradeço-vos do fundo do coração por me terem deixado fazer parte das vossas vidas e por me terem recebido tão bem no vosso grupo. Sem vós não teria sido possível chegar até aqui. Por fim, mas não menos importante, não poderia deixar de agradecer à professora Amélia Mestre por todo o apoio e dedicação ao longo destes meses.

A todos, os meus sinceros agradecimentos!

Resumo e palavras-chave

O presente relatório tem como objetivo conhecer algumas estratégias utilizadas pelos educadores para fomentar a aproximação entre estes dois contextos.

Para a elaboração deste trabalho foram traçadas algumas questões de pesquisa que pretendiam responder à questão-problema “Como podem as práticas pedagógicas dos educadores contribuir para hábitos de leitura/conto de histórias em família?”, que se levantou no decorrer na Prática de Ensino Supervisionada (PES). Para melhor compreender esta temática, estabelecemos assim os seguintes objetivos:

- ✓ Compreender qual a percepção das famílias sobre contar histórias no Jardim de Infância.
- ✓ Perceber se, nas percepções das famílias, a relação escola-família teve influência sobre as suas práticas de contar histórias.
- ✓ Perceber se os encarregados de educação têm o hábito de contar histórias aos seus educandos.
- ✓ Evidenciar os benefícios das histórias no desenvolvimento global das crianças.

Para introduzir a investigação, começámos por abordar alguns conceitos teóricos relacionados com a importância das histórias no desenvolvimento da criança, bem como a relação escola-família. Este estudo consiste assim numa investigação de cariz qualitativo, sendo o tipo de investigação o estudo de caso.

De modo a conseguir obter dados que nos permitissem responder à questão que colocámos anteriormente, foram realizados questionários aos encarregados de educação e uma entrevista semiestruturada à educadora da sala onde realizámos estágio durante 8 meses. Após a análise dos questionários, da entrevista e também da pesquisa documental, podemos afirmar que as práticas pedagógicas podem ser intencionalmente conduzidas de forma a capacitar as famílias sobre a importância de contar histórias às crianças e simultaneamente serem uma ferramenta para aproximar estes dois eixos tão importantes da vida das crianças, a escola e a família.

Palavras-chave: Histórias; Pré-escolar; Relação Escola-Família.

Abstract

This report aims to explore some strategies used by the teacher to encourage close relations between these two environments. For the elaboration of this work some research questions were outlined to answer the problem "How can the teaching practices of the educators contribute to develop reading habits / within the family?" which arose during Supervised Teaching Practice (PES). For a better understanding of this issue, we established the following objectives: To understanding the perception of the families about storytelling; to understand whether the perceptions of the families about the school-family relationship had an influence on their practices of storytelling; to show the benefits of story-felling in the overall development of children.

To begin the research, we approached some theoretical concepts related to the importance of stories in child development and for school-family relationship. This research is of a qualitative nature and the type of research conducted was the case study.

In order to achieve the data to allow us to answer the question raised, we conducted questionnaires to parents and guardians and a semi-structured interview to the kindergarten teacher with whom we did our training for 8 months. After the analysis of questionnaires, interview and also the research, we can say that pedagogical practice may be intentionally conducted in order to senwitize families about the importance of telling stories to children and simultaneously be a tool to approach these two axes which are so important in children's lives, school and family.

Keywords: Stories; Preschool; School-family relationship.

Índice Geral

Agradecimentos	i
Resumo e palavras-chave.....	ii
Abstract	iii
Índice de Figuras.....	vi
Índice de Gráficos.....	vii
Índice de Quadros	viii
Siglas e abreviaturas.....	ix
Introdução	1
Capítulo 1 - Quadro de referência teórico	5
1.1. A Literatura Infantil	5
1.2. O papel das histórias no desenvolvimento da criança.....	6
1.3. A Criança e o Livro.....	9
2. A relação entre o jardim-de-infância e a família.....	11
Capítulo 2 – Problematização e Metodologia	13
2.1. Problemática	13
2.2. Paradigma.....	13
2.3. Design de Estudo	14
2.4. Participantes e critérios de seleção dos mesmos	15
2.5. Procedimentos de recolha de dados.....	15
2.5.1. Análise Documental	17
2.5.2. Observação direta e participante.....	17
2.5.3. Inquérito por Questionário	18
2.5.4. Inquérito por Entrevista	20
2.6. Procedimentos de análise de dados.....	22
Capítulo 3 – Caracterização.....	23
3.1. A instituição.....	23

3.2. A família.....	24
3.3. As crianças.....	25
Capítulo 4 - Resultados.....	29
4.1 Análise dos dados obtidos nos questionários	29
4.2. Análise da entrevista à educadora cooperante	33
4.3. As histórias como estratégia para fortalecer a relação escola-família	36
Considerações Finais	43
Referências Bibliográficas	47
Anexo 1 – Questionário aos Encarregados de Educação	
Anexo 2 – Guião de Entrevista à Educadora Cooperante	
Anexo 3 – Transcrição da Entrevista à Educadora Cooperante	
Anexo 4 – Quadro das histórias e estratégias utilizadas ao longo da PES	

Índice de Figuras

Figura 1 – História “São todos os meus preferidos”	37
Figura 2 – História “É Natal”	38
Figura 3 – História “Os Amigos do Pai Natal”	39
Figura 4 – História “A Princesa e a Ervilha”	39
Figura 5 – História “O Bolo de Chocolate”	40
Figura 6 – Trabalhos das Corujinhas realizados em casa I	41
Figura 7 – Trabalhos das Corujinhas realizados em casa II	41

Índice de Gráficos

Gráfico 1 - Distribuição das crianças de acordo com a idade e o género	26
Gráfico 2 - Habilitações Académicas	29
Gráfico 3 – Hábito de contar histórias	30
Gráfico 4 – Momento do dia em que conta histórias ao seu educando	31

Índice de Quadros

Quadro 1 – Profissões dos Encarregados de Educação	24
Quadro 2 – Análise das respostas à opção “outros” da questão 6	31
Quadro 3 – Análise das respostas à opção “outras” da questão 7	32
Quadro 4 – Análise das respostas à questão 9	32
Quadro 5 – Estratégias usadas pela educadora para fortalecer a relação escola-família	36
Quadro 6 – Estratégias usadas para contar histórias	36

Siglas e abreviaturas

IPSS – Instituição Privada de Solidariedade Social

ISEC – Instituto Superior de Educação e Ciências

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PES – Prática de Ensino Supervisionada

Introdução

Ao longo dos últimos anos, a relação entre a escola e a família tem vindo a ser alvo de estudo por diversos investigadores. Em particular na educação pré-escolar, a forma como estas interações têm ocorrido tem evoluído ao longo dos tempos.

De acordo com a opinião de Diogo (1998), a relação escola-família foi progredindo e sofrendo algumas alterações, transitando assim de uma relação assimétrica, em que era concedido um maior poder à escola e um papel mais passivo aos pais, para uma relação mais simétrica, tal como vemos nos dias de hoje, em que existe uma maior proximidade entre a escola e a família e a colaboração estreita entre estes dois eixos é favorável a todos os intervenientes.

Tal como é referido nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), (1997), a relação entre o jardim-de-infância e as famílias tem o objetivo de “incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efectiva colaboração com a comunidade.” (p.22) Assim sendo, achamos que a relação que os educadores têm nos dias de hoje com as famílias é muito mais compensatória para os seus intervenientes do que em anos anteriores, uma vez que existe uma maior articulação com as famílias. As OCEPE (1997) referem ainda que a família e a escola “(...) são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança, importa, por isso, que haja relação entre estes dois sistemas (...)” (p. 43).

A participação da família tem, nos dias que correm, um papel fundamental e de grande importância na vida dos seus educandos. De acordo com Rebelo (1996), “ (...) chamar o pai, a mãe, ou os avós à vida da sala é uma forma de os integrar na própria escola, o que é o mesmo que responsabilizá-los e com eles cooperar na Educação das crianças.” (p. 83)

De forma a criar uma relação estável e forte entre a escola e a família, é importante que a escola dê aos encarregados de educação a oportunidade de participarem ativamente na vida dos seus educandos no contexto escolar. Da mesma forma, a família deverá também demonstrar-se empenhada no fortalecimento dessa relação.

O facto de a educação pré-escolar ter tido sempre um sentido de assistência às famílias levou Homem (2002) a defini-la como

(...) um conjunto de serviços que, complementares e ou supletivos da ação educativa da família e em estreita articulação com esta, se destinam às crianças com idades compreendidas entre os três anos e a idade de ingresso no ensino básico (...) (p. 24).

Este estudo tem como título “Contem-me uma história: As histórias como estratégia pedagógica para o fortalecimento da relação escola-família” e tem o intuito de identificar as estratégias utilizadas em contexto de pré-escolar que promovam a relação escola-família e, ao mesmo tempo, demonstrar os benefícios das histórias ao nível do desenvolvimento da criança como fator de fortalecimento, estreitamento e motivação da relação escola-família. Na nossa perspetiva a relação e a participação das famílias na vida das escolas tem vindo a evoluir, uma vez que as famílias têm tido cada vez mais um papel ativo na vida dos seus educandos.

Após alguns meses de estágio, constatámos que as crianças tinham um enorme interesse e motivação pelas histórias, o que veio a ser também uma motivação para nós enquanto estagiárias. Percebemos assim, pelas estratégias utilizadas pela educadora cooperante, que os livros serviam também para estreitar a relação entre a escola e a família. Foi usada a biblioteca da sala para iniciar o projeto “Vai-Vem” em que cada criança, todas as semanas, escolhia um livro que levava para casa e fazia um trabalho em conjunto com a família para depois partilhar na sala. Iniciou-se também outro projeto que consistia em os encarregados de educação escolherem um livro para virem à sala contar uma história. Estas duas estratégias utilizadas pela educadora cooperante fizeram-nos perceber como as histórias e a sua utilização podem ser um excelente meio no estreitamento dos laços entre a escola e a família.

Pretendemos assim, responder aos seguintes objetivos que foram traçados no desenrolar na prática de ensino supervisionada:

- ✓ Compreender qual a perceção das famílias sobre contar histórias no Jardim de Infância.
- ✓ Perceber se, nas perceções das famílias, a relação escola-família teve influência sobre as suas práticas de contar histórias.
- ✓ Perceber se os encarregados de educação têm o hábito de contar histórias aos seus educandos.
- ✓ Evidenciar os benefícios que as histórias podem ter no desenvolvimento global das crianças.

Os objetivos anteriormente enunciados pretendem responder à questão-problema “Como podem as práticas pedagógicas dos educadores contribuir para hábitos de leitura/conto de histórias em família?” questão esta que surgiu no decorrer do estágio e que pretendemos ver esclarecida com este estudo.

O presente relatório foi desenvolvido no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada e é assim o culminar de uma investigação cuja metodologia é o estudo de caso. Este relatório encontra-se organizado em quatro partes essenciais: a primeira diz respeito ao enquadramento teórico, a segunda corresponde ao processo metodológico utilizado, a terceira parte trata da caracterização dos intervenientes e a quarta parte refere-se aos resultados obtidos com esta investigação. Por fim, apresentamos as considerações finais do estudo.

Inicialmente apresentamos uma revisão da literatura relacionada com o tema em estudo, abordando assim aspetos como a literatura infantil, as histórias no desenvolvimento da criança bem como a sua interação com o livro e a relação escola-família. De seguida falamos acerca do problema que originou esta investigação, explicando que o *design* do estudo é de cariz qualitativo, centrando-se na metodologia do estudo de caso. Expomos e explicitamos os métodos e técnicas utilizados para a obtenção de dados, assim como as formas de análise seguidas. Fazemos ainda uma caracterização dos intervenientes do estudo e passamos à apresentação dos resultados, onde fazemos uma exposição dos resultados analisados na fase de tratamento de dados, em que falamos dos questionários realizados aos encarregados de educação, bem como da entrevista realizada à educadora cooperante da sala onde decorreu a prática de ensino supervisionada. Ainda neste capítulo, procedemos à mostra dos resultados e respetiva fundamentação e explicitação, consequentes da análise estatística que realizámos com base nas respostas aos questionários de forma a obtermos uma melhor interpretação dos dados e a partir daí tirarmos as nossas conclusões.

Por fim, expomos as considerações finais, onde fazemos uma breve síntese das respostas que encontrámos perante as questões de investigação e de como atingimos os objetivos traçados. Ainda no mesmo capítulo, apresentamos uma reflexão sobre a investigação realizada e referimos os contributos desta para o nosso desenvolvimento pessoal e profissional. Em forma de conclusão, referimos algumas investigações que futuramente poderão ser realizadas a partir deste trabalho.

Capítulo 1 - Quadro de referência teórico

1.1. A Literatura Infantil

“Se se quiser falar ao coração dos homens, há que se contar uma história. Dessas onde não falem animais, ou deuses e muita fantasia. Porque é assim – suave e docemente que se despertam consciências.”

Jean de La Fontaine (Sec. XVII)

Para iniciarmos uma reflexão acerca do tema abordado, achámos pertinente começar com uma definição de literatura infantil. A literatura infantil em Portugal e na Europa tem sido alvo de uma grande evolução, assumindo assim uma importância significativa em diferentes áreas.

No âmbito da chamada “literatura escrita”, o aparecimento de textos de literatura infantil é ainda um fenómeno historicamente recente, embora as raízes da literatura infantil produzida e recebida oralmente apontem para várias vertentes como os mitos, crenças e rituais religiosos. Estes símbolos encontram-se ligados ao trabalho e às suas relações com os ciclos de vida da natureza, sendo derivados de diversos acontecimentos históricos.

Aguiar e Silva (1981) refere que as narrativas, canções, adivinhas, entre outras, eram destinadas a educar e satisfazer de forma lúdica as crianças, tendo vindo a circular oralmente ao longo dos últimos séculos por toda a Europa. Este autor defende assim que o progresso da literatura oral para o que chamamos hoje de literatura escrita se prende com a evolução da sociedade.

De acordo com Barreto (2002), a literatura para a infância abrange toda a literatura cujo destinatário é a criança. O mesmo autor defende ainda que a literatura infantil deverá ter em conta as características do destinatário, considerando o estágio de desenvolvimento em que este se encontra.

Já Gomes (1979) afirma que

(...) há quem defenda o conceito de que literatura é só uma, e que os livros para crianças, com qualidade de escrita, se podem pôr a par dos livros que os adultos lêem. No entanto, para a infância, são necessárias características especiais que dizem respeito aos temas e às linguagens. (p.11)

A literatura para a infância é assim considerada como toda a produção literária que é concebida pelo adulto, com o objetivo de alcançar um público-alvo específico, mais propriamente as crianças, considerando assim as especificidades e a faixa etária das mesmas.

Em Portugal, só a partir do século XIX é que alguns escritores se começaram a debruçar sobre a literatura para a infância. Esta evolução da literatura infantil em Portugal deveu-se ao crescente interesse sobre a infância, bem como à visão que esta tinha perante a sociedade. De acordo com Lemos (1972) os contos tradicionais que, desde sempre, tinham servido para adormecer ou entreter as crianças passaram a ser precursores da literatura para a infância em Portugal. O progresso da literatura para a infância está ligado à evolução do próprio conceito de infância e ao progresso que a escola teve na nossa sociedade até aos dias de hoje. A literatura para a infância está assim ligada ao desenvolvimento do imaginário da criança e da sua propensão para a aquisição de competências linguísticas.

Não podemos falar de literatura infantil sem falar no livro, que é o suporte de base da literatura. Como tal, para Cordeiro (2010),

Um livro é mais do que um amontoado de páginas com letras escritas ou impressas – é uma transmissão da memória, é a consagração e consubstanciação de ideias e mensagens que alguém – o escritor – decidiu imaginar, criar, organizar e partilhar com os outros. (p.427)

Já Rigolet (2009) afirma que

Um livro quebra a rotina e demonstra que nele e na sua leitura, há sempre qualquer coisa de bom para ir buscar e saborear. Um livro é uma janela aberta para o mundo, pois é capaz de nos transportar para outras realidades e de nos fazer construir castelos de fantasia. (p.9)

Estes autores defendem assim a importância que os livros têm, embora sempre tenha havido outras formas de contar histórias. Muitas vezes, é através do conto e da leitura de histórias às crianças que estas têm oportunidade de imaginar ou idealizar outros contextos. Como tal a hora do conto não deverá ser descurada, deverá sim fazer parte da rotina diária tanto de pais como de educadores. Não poderíamos deixar de referir que a literatura infantil se expressa de diferentes modos, desde os contos tradicionais, lendas, fábulas, até à forma tão criativa que as histórias são contadas nos dias de hoje como por exemplo o recurso a fantoches, sombras chinesas, imagens, entre outros que permitem às crianças identificarem-se com muitas das personagens que têm oportunidade de conhecer.

1.2. O papel das histórias no desenvolvimento da criança

O período da educação pré-escolar, compreendido entre os 3 e os 6 anos de idade é considerado a fase mais importante da vida da criança, pois é nesta fase que ocorre um

enorme desenvolvimento a todos os níveis. Como tal esta é uma fase de grande relevância uma vez que a criança se encontra apta a desenvolver competências cognitivas, motoras, linguísticas e sócio emocionais.

Segundo Mata (2008), “a leitura de histórias não só apoia a construção de sentido em torno da escrita, como também enriquece a interação da criança com a leitura”. (p. 80) Como tal, a criança começa a ser ativa e participativa no mundo que a rodeia a partir do momento em que adquire a linguagem, tendo assim um papel central no seu desenvolvimento. A existência da leitura de histórias vai muito além do cumprimento de uma rotina, tornando-se numa atividade bastante agradável ao mesmo tempo que é uma fonte de reflexão e partilha, sendo um elemento central na formação dos mais pequenos, (Mata, 2008). A leitura e o conto de histórias são assim consideradas atividades bastante significativa, pois auxiliam o desenvolvimento precoce de algumas competências de literacia, ao mesmo tempo que são uma excelente base de motivação para a aprendizagem da leitura e da escrita.

Para que o momento da história possa possibilitar às crianças uma experiência significativa, Formosinho & Gambôa (2011) afirmam que é necessário que a própria história tenha uma problemática, ou algo novo que se distinga da rotina e que desperte a curiosidade das crianças. Como tal, a história deverá ser sempre contada de forma a captar o interesse das crianças, sem ser apenas uma leitura monótona. Uma leitura expressiva é muito mais cativante para as crianças e, se for possível inserir os pais neste momento do conto, tanto melhor. Como pudemos verificar ao longo de 8 meses de estágio, foram significativas as vezes em que os pais vieram à sala contar histórias, o que enriquece a relação entre o jardim-de-infância e a família ao mesmo tempo que promove o desenvolvimento das crianças pois estas sentem-se confortadas por ter um elemento da família que se disponibiliza a estar presente nas suas vivências no ambiente escolar.

As histórias têm um papel fundamental no desenvolvimento da criança, tanto a nível global como a nível de desenvolvimento da linguagem oral e abordagem à escrita. Dionísio & Pereira (2006) referem no seu artigo que a atividade de contar histórias a crianças é um excelente modo de despertar o seu interesse para os processos de leitura. O conto de histórias permite que as crianças saibam mais sobre o mundo que as rodeia e que conheçam outros contextos que não o seu. O conto de histórias é ainda visto como um excelente *input* para o processo de desenvolvimento da linguagem oral, o que se deve na sua maioria à correção e à complexidade das estruturas sintáticas usadas, à diversidade do vocabulário e às relações semânticas estabelecidas entre as unidades textuais. Bastos (1999), acrescenta que a criança

em idade pré-escolar é ainda um ouvinte de histórias, como tal assume um papel de participante ou ator que confia num mundo de fantasia que lhe é contado, devendo o educador ser capaz de recriar a realidade, os medos e os desejos de forma a ensinar a criança a ultrapassá-los e a controlá-los.

As histórias são consideradas por vários autores como tendo um forte potencial para a criação de relações afetivas com as crianças. A leitura de histórias às crianças, quer seja pelos pais ou por outros intervenientes significativos na vida e na educação da criança, de acordo com Hohmann & Weikart (2011), permite criar um laço emocional e pessoal muito forte, pois as crianças tendem a associar a satisfação intrínseca a uma relação humana muito significativa com as histórias e a leitura.

Por outro lado, Rigolet (2009) refere que as crianças em idade pré-escolar gostam de assistir a dramatizações de histórias e gostam que sejam lidas de forma muito expressiva, o que facilita a sua compreensão e assimilação, uma vez que existem temas que, se não forem dramatizados, são pouco prováveis de as crianças poderem vivenciar facilmente. Assim sendo, a criança começa a interessar-se por uma maior variedade de temas como por exemplo (os animais, os brinquedos, o corpo e os sentidos, as profissões) entre outros. Torna-se importante referir que as histórias estão em constante evolução, tal como a forma de as contar, que tem vindo a modificar-se com o passar dos anos uma vez que se começou com os tradicionais contos orais e passando depois para a literatura escrita tal como a conhecemos nos dias de hoje. Cabe então tanto ao educador como aos pais proporcionarem as melhores experiências às suas crianças. A hora do conto deverá ser vista como um momento de animação do livro e de promoção da leitura, criando-se assim um ambiente cativante para a criança.

Achámos assim pertinente abordar a ideia de Abramovich (1989), que refere que

É ouvindo histórias que se pode sentir (também) emoções importantes, como a tristeza, a raiva, a irritação, o bem-estar, o medo, a alegria, o pavor, a insegurança, a tranquilidade, [...] viver profundamente tudo o que as narrativas provocam em quem as ouve – com toda a amplitude, significância e verdade que cada uma delas fez (ou não) brotar [...], pois é ouvir, sentir e enxergar com os olhos do imaginário. (p. 17).

Este misto de sentimentos e emoções que as histórias proporcionam às crianças poderá ser um elo entre a escola e a família, uma vez que ambas podem e devem trabalhar em conjunto, de forma a superarem as dificuldades de cada criança.

1.3. A Criança e o Livro

A maioria dos investigadores na área da educação, de acordo com Veloso (2001), recomenda a *Hora do Conto*, uma vez que esta é uma fonte de conhecimento do mundo, tendo assim um papel fundamental na construção do indivíduo, atuando na organização das suas competências, no desenvolvimento da sua sensibilidade, imaginação e criatividade.

O facto de o educador potenciar diariamente a hora do conto às suas crianças é sem dúvida uma mais-valia para o desenvolvimento da criança. Há quem defenda que o livro deve estar ao lado do biberão, pois deve alimentar-se desde cedo o espírito e a imaginação da criança e sobretudo fomentar a sua relação afetiva e o gosto pelo ato de ouvir histórias. Tanto educadores como pais devem promover o contacto da criança com um livro com qualidade, tanto estética como literária, ajudando assim a criança a compreender as potencialidades e as virtudes da linguagem literária.

Investigações recentes, tal como a de Martins (2011) demonstra que quanto mais a criança está familiarizada com livros de boa qualidade plástica e literária, maior gosto terá em ouvir ou ler histórias, existindo assim uma relação estreita entre o contacto com livros de qualidade e as experiências de leitura. Poderemos assim ter mais possibilidades de a criança se tornar uma leitora assídua e crítica no seu futuro percurso escolar e pessoal. O contacto com a leitura nos primeiros anos de vida é assim importante, uma vez que tem um papel fundamental no desenvolvimento global da criança.

Aguiar e Silva (1981) refere que permitir à criança contactar com o livro desde cedo torna-se fundamental no desenvolvimento psicoevolutivo da criança, bem como ouvir ler ou contar histórias, pois esta vai descobrindo o prazer pela leitura bem como a importância e o poder que a linguagem tem de criar mundos possíveis ou imaginários através das palavras, desenvolvendo assim a capacidade de explorar “as potencialidades e as virtudes da linguagem”.

De acordo com Mata (2008), as crianças em idade pré-escolar vão desenvolvendo algumas concepções sobre a linguagem escrita, designadamente os conhecimentos ao nível da compreensão das funcionalidades da leitura e da escrita; os conhecimentos associados a aspetos mais formais; os aspetos relacionados com as estratégias e os comportamentos de leitura e de escrita por parte de adultos e de outras crianças e atitudes face à leitura e à escrita. O contacto com o conto e a leitura de histórias em idade pré-escolar permitem assim à criança descobrir e aprender determinados aspetos sobre o livro, como por exemplo que a

orientação da leitura na nossa altura se faz da esquerda para a direita e de cima para baixo; aprender as características do livro; saber que existem vários tipos de livros; aprender que existem alguns cuidados que devemos ter no manuseamento do livro, entre outros.

Na nossa perspetiva, os Educadores deverão assim criar ambientes de aprendizagem que possibilitem promover o envolvimento significativo da criança com a leitura, para que esta possa desenvolver competências e condutas de leitor fundamentais para se tornar futuramente um leitor apto e crítico. Para que esta aprendizagem aconteça, é essencial que o educador desenvolva projetos que permitam às crianças desenvolver o seu gosto pelo hábito da leitura. Mesmo que ainda não saibam ler, é importante existir um contacto da criança com o livro, pois esta tem a necessidade de explorar o livro, conhecendo assim as suas potencialidades e fragilidades. As bibliotecas infantis de sala são uma excelente forma de ajudar as crianças a criarem esse gosto pelo livro, uma vez que têm à sua disposição uma série de livros que podem explorar livremente e levar para casa, para que também os pais se sintam envolvidos nesta experiência tão importante que é o contacto da criança com o livro, com a leitura e com o conto. O educador terá assim nas suas mãos a responsabilidade de oferecer às suas crianças livros com opções estéticas que, de acordo com Mergulhão (2008), ajudem a fortalecer a suscetibilidade artística dos mais pequenos, especialmente os que proporcionam a entrada no mundo da fantasia e que ao mesmo tempo promovem o contacto com uma linguagem ambivalente e plurissignificativa.

De acordo com Martins (2011) todos os intervenientes na educação da criança, ao selecionarem um bom livro para crianças, devem ter em conta a qualidade do texto e das imagens, bem como o tema e a sua adequação à idade das crianças. Achamos assim importante proporcionar à criança momentos de leitura/conto de histórias, pois estas permitem a descoberta do mundo que as rodeia, o aumento de conhecimentos e o desenvolvimento da sua criatividade e imaginação. O livro não é o único instrumento capaz de potenciar a atenção e o interesse da criança, como tal a hora do conto pode ser realizada recorrendo a outras técnicas como os fantoches, sombras chinesas, flanelógrafo, entre outras. A hora do conto deve ter assim um lugar bastante importante numa sala de pré-escolar, sendo vista como uma atividade que permite proporcionar o desenvolvimento do prazer pela leitura, que inicialmente se traduz na simples satisfação que as crianças sentem ao ouvir contar histórias.

2. A relação entre o jardim-de-infância e a família

As OCEPE (1997) mencionam que “A família e a instituição de educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança; importa por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas.” (p.43). Sendo os pais os principais intervenientes na educação da criança, cabe-lhes também a eles promoverem a relação entre o jardim-de-infância e a família, pois têm o direito de conhecer, escolher e contribuir para a resposta educativa que desejam para os seus filhos. A família deverá assim participar nas ações desenvolvidas pelo jardim-de-infância e este deverá ser, não só um lugar de aprendizagem, mas também um lugar onde haja um prolongamento da vida afetiva que existe em casa. Proporcionar às crianças um ambiente acolhedor transmite aos pais a confiança perante a instituição a que confiam os seus filhos diariamente. Tal como é referido nas OCEPE,

A Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar estabelece como princípio geral que “a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário. (p.15)

Assim sendo, e como as OCEPE indicam, a educação pré-escolar é a base de desenvolvimento do ser humano. A família deverá ter um papel preponderante e fundamental nesta etapa da vida dos seus educandos, cabendo assim ao educador promover o estabelecimento de uma relação sólida com a mesma. O desenvolvimento global da criança, entre os três e os seis anos de idade, tal como referem as OCEPE, não será só promovido pelo educador, uma vez que para além da Lei-Quadro enunciada no documento anteriormente referido, é ainda referido que o papel da atuação educativa da família é bastante importante nesta fase de desenvolvimento da criança. Apesar de as parcerias entre educadores e pais levarem algum tempo e esforço a serem estabelecidas, todos os intervenientes beneficiam das mesmas. Tal como referem Post & Hohmann (2011), em conjunto, pais e educadores devem recolher, trocar e interpretar informação específica sobre as ações, os sentimentos, as preferências, os interesses e as capacidades que se encontram em permanente mudança na criança. Tal como estes autores defendem, a relação estabelecida entre a educadora e a família deverá ser instituída desde cedo, pois é um processo que leva o seu tempo, tornando-se depois uma parceria benéfica para todos.

O Ministério da Educação, na sua publicação sobre Qualidade e Projeto na Educação Pré-Escolar (1998), defende que “o desenvolvimento de relações positivas, respeitosas e

cooperantes entre educadores e pais que têm ambientes culturais diferentes requer, por parte dos educadores, um grande profissionalismo baseado num misto de experiência, formação, educação e valores pessoais.” (p.26). Como tal, o educador deverá ter sempre em conta que a sua parceria com a família das crianças que acompanha é bastante benéfico no processo de desenvolvimento das mesmas, independentemente da sua cultura ou do contexto em que se inserem. A educação deve assim ter por fim o desenvolvimento pleno das potencialidades do homem, para o seu próprio benefício e da sociedade (Rizzo, 1998). Como tal, quem tem o papel de educar deverá ter em conta que carrega nas mãos as expectativas alargadas de todos os pequenos seres que acompanha diariamente. Sabe-se então que uma boa relação entre o jardim-de-infância e a família é importante para a criança pois esta tem a oportunidade de vivenciar aspetos da sua rotina escolar com um familiar como por exemplo o momento em algum familiar vai à escola contar uma história. Esta boa relação permite ao educador saber mais sobre a criança e a família fora do jardim-de-infância.

A escola deverá fomentar e organizar a sua tarefa para que tanto os pais como os educadores se envolvam em conjunto, tendo em conta um objetivo comum que é colaborar de forma ativa e responsável na educação das crianças. A educação é assim uma competência tanto de pais como de educadores, que se for compartilhada deve facilitar a atuação e a colaboração destes dois intervenientes (Arribas 2004). O contacto entre educadores e famílias é imprescindível à obtenção de uma visão completa, e não apenas escolar, da criança. O mesmo autor defende que esse contacto se torna também necessário para estabelecer a confiança entre ambos, o que irá resultar num benefício para a educação da criança. Na opinião deste autor, a relação entre a escola e a família tem em vista um trabalho coletivo em que ambas trabalham para o sucesso no desenvolvimento da criança. De forma a tornar essa relação benéfica para a criança, é importante que exista uma confiança de ambas as partes para se poder estabelecer um ambiente saudável para todos.

A boa relação entre o jardim-de-infância e a família reflete um entendimento da íntima ligação entre pais e filhos. Os pais têm um impacto maior na vida dos seus filhos do que qualquer outro indivíduo ou instituição. Spodek & Saracho (1998) afirmam que os educadores foram ao longo dos anos aprendendo a usar esta relação como uma continuidade do seu trabalho em sala de aula. Os pais são aqueles que maior envolvimento têm na vida dos seus educandos, como tal a sua relação com o jardim-de-infância deverá ser vista por estes como uma forma de aproximação entre o meio escolar e o meio familiar.

Capítulo 2 – Problematização e Metodologia

2.1. Problemática

Sendo a família um dos elementos fulcrais de todo o processo de desenvolvimento da criança, a sua “parceria” com a escola torna-se fundamental, sendo relevante para a criança. O facto de existir uma relação saudável entre a escola e a família trará, com toda a certeza, inúmeros benefícios para a criança, pois esta vê a escola como uma extensão do seu meio familiar. Esta relação permite, ao educador aprofundar os seus conhecimentos sobre cada criança, uma vez que ao interagir com a família vai sempre havendo uma troca de informações sobre a criança e sobre o mundo que a rodeia. O educador poderá assim compreender melhor o contexto em que cada uma das crianças do seu grupo vive, o que lhe permite adequar as suas estratégias e a sua prática profissional, de modo a ir ao encontro das necessidades de cada uma das crianças.

Se a esta relação entre a escola e a família juntarmos as histórias, teremos um universo mágico de partilhas dentro de cada sala, proporcionando às crianças a oportunidade de ter a sua família diretamente inserida no ambiente escolar.

Segundo Pennac (1993), “ao ler uma história muito se compromete: envolvimento emocional; estimulação da imaginação através da visualização mental das personagens; o cenário onde estas se movem e todo o enredo” (p. 17). Pretendemos assim transmitir o benefício emocional para a criança por ter alguém da sua família a contar uma história para todos. Contar histórias torna-se assim uma tarefa importante, tanto para pais como para educadores, pois permite abordar questões importantes e por vezes difíceis de explicar às crianças.

Para a elaboração deste estudo e no decorrer da prática de ensino supervisionada surgiu-nos a seguinte questão: “Como podem as práticas pedagógicas dos educadores contribuir para hábitos de leitura de histórias em família?” Pretendemos então responder a esta questão através das análises e pesquisas que fizemos no decorrer do estudo.

2.2. Paradigma

Este estudo insere-se num paradigma interpretativo, uma vez que “os significados manipulam-se e modificam-se mediante um processo interpretativo promovido pela pessoa ao confrontar-se com as coisas” (Blumer, 1998, p.2). Ou seja, os dados que recolhemos

decorrentes dos questionários e entrevista que realizámos não são estanques, pois os sujeitos podem mudar de opinião independentemente da resposta que nos deram.

Bogdan e Biklen (1994) referem a importância deste paradigma, pois “os dados recolhidos são (...) qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas e privilegiam, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação” (p. 16) Através dos questionários aos encarregados de educação e da entrevista que foi realizada à educadora cooperante, conseguimos obter uma quantidade de informação relevante em quantidade e pormenor. Esta informação permitiu-nos assim compreender a perceção de cada um dos sujeitos acerca da importância das histórias.

Situámos a nossa investigação neste paradigma, pois pretendíamos compreender a opinião de cada um dos sujeitos acerca do tema abordado. Realizou-se assim uma análise fenomenológica e hermenêutica, uma vez que estudámos os fenómenos tal como eles são vividos, ou seja, foi feita uma análise do conhecimento de cada um dos sujeitos acerca do que experienciam.

Após o levantamento desta questão, achámos pertinente estabelecer os seguintes objetivos para a nossa investigação:

- ✓ Compreender qual a perceção das famílias sobre contar histórias no Jardim de Infância.
- ✓ Perceber se, nas perceções das famílias, a relação escola-família teve influência sobre as suas práticas de contar histórias.
- ✓ Perceber se os encarregados de educação têm o hábito de contar histórias aos seus educandos.
- ✓ Evidenciar os benefícios das histórias no desenvolvimento global das crianças.

2.3. Design de Estudo

Esta investigação consiste num estudo de natureza qualitativa, em que nós, como investigadores, começámos por definir os objetivos do estudo, identificando de seguida a amostra e passando depois à recolha de dados, analisando-os e tomando decisões tendo em conta os objetivos do nosso trabalho. De acordo com Bogdan & Biklen (1994), citando Merriam (1988), “o estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico.” (p. 89)

Segundo Merriam (1988), o estudo de caso pressupõe a passagem pelas seguintes etapas: a) Definição do problema de investigação; b) Revisão da literatura respeitante à área de estudo; c) Metodologia; d) Resultados; e) Conclusões finais.

Para a realização deste estudo tivemos em conta as diferentes etapas pelas quais um estudo de caso deverá incidir, como as anteriormente enunciadas. De acordo com Lima (1987), o estudo de caso resume-se a uma análise intensiva, tanto em extensão como em profundidade e utilizando todas as técnicas disponíveis, de uma amostra particular que é selecionada de acordo com determinados objetivos. O estudo de caso de natureza qualitativa refere-se assim a um determinado acontecimento, fenómeno ou situação, que pressupõe a sua compreensão. Na opinião de Yin (1984), o estudo de caso é uma abordagem empírica que pretende investigar um fenómeno atual no seu contexto real, utilizando para tal várias fontes de dados.

2.4. Participantes e critérios de seleção dos mesmos

De acordo com Reis (2010), “a população-alvo, ou universo-alvo, designa a totalidade dos indivíduos que possuem as mesmas características ou partilham características comuns, definidas por um conjunto de critérios, isto é, toda a população que o investigador está interessado em pesquisar.” (p. 75). A realização deste estudo foi efetuada com base no projeto curricular de sala e através da parceria de vários agentes, nomeadamente as crianças da sala, os encarregados de educação, a educadora cooperante e as assistentes operacionais.

Reis (2010) refere ainda que “existem dois tipos de população: população-alvo e população inquirida. O primeiro é formado pelo conjunto total dos casos, o segundo pelo conjunto total de casos que, na prática, estão disponíveis para a amostragem e dos quais se pretende tirar conclusões.” (p.75) No nosso caso, falamos de população inquirida, uma vez que pretendemos estudar a opinião dos encarregados de educação e da educadora cooperante sobre a temática das histórias na relação escola-família.

2.5. Procedimentos de recolha de dados

O processo de recolha de dados pode ser realizado de diferentes formas junto dos sujeitos, cabendo assim ao investigador definir qual o tipo de instrumentos que melhor se adequam a satisfazer os objetivos do seu estudo, bem como as questões de investigação

colocadas. Ao fazer uma investigação, é importante conseguir informações de diversas fontes, para que seja realizada uma melhor caracterização do problema em estudo e para conseguir dar uma resposta credível às abordagens, partindo assim de várias perspetivas e podendo utilizar os instrumentos de recolha de dados de forma que se complementem. De acordo com Reis (2010) “a definição dos instrumentos de recolha de dados depende dos objetivos que se pretende alcançar com a pesquisa e do universo a ser investigado.” (p.78).

Assim sendo, utilizámos como técnicas de recolha de dados, a entrevista à educadora cooperante, os questionários aos encarregados de educação, a leitura e análise dos documentos oficiais da Instituição e foi ainda realizada ao longo de toda a prática de ensino supervisionada a observação direta e participante do grupo de crianças, de forma a facilitar a consolidação dos dados obtidos. A utilização de diferentes instrumentos de recolha de dados, permite a recolha de dados de diferentes tipos, o que possibilita o cruzamento dos mesmos.

Segundo Yin (1994), “a utilização de múltiplas fontes de dados na construção de um estudo de caso, permite-nos considerar um conjunto mais diversificado de tópicos de análise e em simultâneo permite corroborar o mesmo fenómeno.” (p.92).

Os procedimentos de recolha de dados consistem em recolher de forma metódica a informação pretendida, junto dos intervenientes. Nesse sentido, utilizámos os seguintes instrumentos de recolha de dados:

- Análise documental (Projeto Pedagógico da Instituição; Projeto Curricular de Sala; Fichas Individuais das crianças);
- Observação direta e participante;
- Questionários aos encarregados de educação **(Anexo 1)**;
- Entrevista à educadora cooperante **(Anexo 2)**.

Ao realizar uma investigação, não podemos deixar de lado os procedimentos éticos, muito menos quando se trata de uma investigação com seres humanos, mais propriamente de crianças e das respetivas famílias. Assim, devem ter-se em conta aspetos que segundo Fortin (1999) podem “causar danos aos direitos e liberdades da pessoa” (p. 116). Fortin (1999) afirma ainda que o investigador deverá assegurar que a sua pesquisa não seja mais intrusiva do que o necessário e que a privacidade dos participantes e que a confidencialidade dos dados dos mesmos seja preservada ao longo do estudo.

2.5.1. Análise Documental

Numa primeira fase, antes de iniciar a investigação propriamente dita, realizámos uma análise de documentos da instituição, da sala, do grupo e de cada criança. Realizámos ainda algumas pesquisas, com a leitura de vários documentos sobre a literatura infantil, o papel da família e a sua relação com o jardim-de-infância de forma a poder completar esta informação com os dados que recolhemos dos questionários e entrevistas.

Considerámos que este assunto muito provavelmente já terá sido abordado por outros investigadores, e de acordo com Quivy & Campenhoudt (1992), “todo o trabalho de investigação se inscreve num continuum e pode ser situado dentro de, ou em relação a, correntes de pensamento que o precedem e influenciam” (p. 48). Como tal, procurámos desenvolver leituras que nos levassem a responder às questões e objetivos de trabalho que traçámos. Esta pesquisa bibliográfica pretendeu assim proporcionar um novo olhar sobre o papel das histórias e das famílias no jardim-de-infância.

2.5.2. Observação direta e participante

No que diz respeito à observação direta, e segundo Bogdan e Biklen (1994), esta capta os acontecimentos no preciso instante em que ocorrem, sem a intervenção de outras formas de recolha de dados. Os mesmos autores referem ainda, que a observação recai sobre os comportamentos, procurando captar tipos de comportamentos individuais e de interação, assim como os fundamentos ideológicos e culturais que os motivam. Assim, o observador deverá estar atento e registar todos os comportamentos, bem como o seu desenvolvimento e os resultados que geram nos contextos em que se apresentam.

Já Quivy e Campenhoudt (1992) afirmam que

A observação directa é aquela em que o próprio investigador procede directamente à recolha das informações, sem se dirigir aos sujeitos interessados (...) a observação incide sobre todos os indicadores pertinentes previstos. Tem como suporte um guia de observação que é constituído a partir destes indicadores e que designa os comportamentos a observar; mas o investigador regista directamente as informações. Os sujeitos observados não intervêm na produção da informação procurada. Esta é manifesta e recolhida directamente neles pelo observador. (p. 165)

A observação direta propõe o estudo de factos, aproveitando a dinâmica do local em termos materiais e humanos. Este tipo de técnica fornece oportunidades para a recolha de

dados num estudo de caso. Reis (2010) refere que o observador, ao mesmo tempo que observa, interage com os atores observados. Este tipo de observação permitiu-nos, enquanto investigadores, apercebermo-nos da realidade e ter uma visão interna da vida do grupo.

A importância de construir uma grelha de observação e registo das competências deve-se ao facto de o nosso campo de observação, enquanto investigadores, ser bastante alargado e o registo dos dados fazer-se em função dos objetivos definidos para a observação.

Para Carmo & Ferreira (1998), quando se organiza uma observação no terreno, a elaboração de um guião de observação, que compreende um conjunto de indicadores indispensáveis para retratar o objeto de estudo, torna-se imprescindível, pois de certo modo pode correr-se o risco de recolher informação que não seja pertinente para o seu estudo.

2.5.3. Inquérito por Questionário

De acordo com Tuckman (2002), “a investigação por inquérito é um tipo específico de investigação que aparece frequentemente no campo da educação” (p.15). Como tal, utilizámos o método de inquérito por questionários para poder recolher alguns dados sobre o tema abordado. O mesmo autor defende ainda que a investigação por inquérito pretende recolher respostas de acordo com as perguntas que foram feitas, embora a interpretação dessas respostas possa não ser a mais correta, uma vez que não existe um termo de comparação.

Quivy & Campenhoudt (1992) referem que o inquérito por questionário

Consiste em colocar a um conjunto de inquiridos de uma população, uma série de perguntas relativas à sua situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões, à sua atitude em relação a opções ou a questões humanas e sociais, às suas expectativas, ao seu nível de conhecimentos ou de consciência de um acontecimento ou de um problema, ou ainda sobre qualquer outro ponto que interesse os investigadores. (p. 188).

Foi assim realizado um questionário (**Anexo 1**), que foi dirigido aos encarregados de educação das crianças desta sala, com vista a:

1. Compreender qual a perceção das famílias sobre contar histórias no Jardim de Infância
2. Perceber se, nas perceções das famílias a relação escola-família teve influência sobre as suas práticas de contar histórias.

3. Perceber se os encarregados de educação têm o hábito de contar histórias aos seus educandos.
4. Evidenciar os benefícios das histórias no desenvolvimento global da criança.

Reis (2010) refere que o inquérito por questionário é de uma técnica de observação que tem como principal objetivo a recolha de informação, baseando-se assim numa sequência de perguntas que devem ser respondidas por escrito, pelo respondente, de forma a avaliar as atitudes e as suas opiniões.

De acordo com Tuckman (2002) apesar de a investigação por inquérito ser significativamente singela, esta técnica é habitualmente utilizada em educação, pois permite uma averiguação da opinião pública, tendo assim um valor indubitável como processo de recolha de dados. O mesmo autor defende ainda que esta técnica é utilizada pelos investigadores para transformar em dados a informação diretamente comunicada por uma pessoa.

O questionário é assim uma técnica importante, pois permite interrogar com facilidade um elevado número de pessoas, num curto espaço de tempo.

O nosso questionário contemplava assim um conjunto de 10 questões que satisfaziam os blocos temáticos pelas quais estavam divididas, entre eles: os dados pessoais e profissionais; o hábito e a frequência de contar histórias; as estratégias utilizadas pelos encarregados de educação para contar histórias; a importância das histórias no desenvolvimento da criança; outros benefícios que os encarregados de educação consideram que as histórias trazem aos seus educandos e por fim a opinião dos encarregados de educação sobre a importância que as histórias têm na relação escola-família. É de salientar que existiam duas questões de opinião, em que as afirmações foram construídas pela positiva e pela negativa, para que não existisse a tendência de os inquiridos responderem o que se espera.

Ao aplicarmos o questionário pretendemos medir as opiniões do público-alvo, e isso só é possível com a utilização de escalas. Para a análise das duas questões de opinião que realizámos, utilizámos a escala de Likert, que é composta por um conjunto de afirmações construídas umas pela positiva e outras pela negativa, em que pedíamos ao sujeito para manifestar o seu grau de concordância desde “discordo totalmente” (nível 1), até “concordo totalmente” (nível 5). De acordo com Lima (2000), a forma de construção de uma escala de Likert segue dois critérios, que são eles:

1) Elaboração de uma lista de frases que manifestem opiniões radicais (claramente positivas ou negativas) em relação à atitude que se está a estudar, tendo o cuidado de encobrir as diferentes vertentes que se relacionam com o assunto.

2) Para validar a escala usa-se uma amostra representativa da população em que se pretende aplicar a escala de atitude. É pedido aos sujeitos que manifestem o seu grau de concordância com cada uma das frases numa escala de 3, 4, 5, 7 ou 11 pontos.

Uma escala tipo Likert é assim composta por um conjunto de frases (itens) em relação a cada uma das quais se pede ao sujeito que está a ser avaliado para manifestar o grau de concordância, desde “discordo totalmente” (nível 1), até “concordo totalmente” (nível 5, 7 ou 11). Decidimos assim escolher este tipo de escala, uma vez que nos permite medir os níveis de opinião dos nossos inquiridos.

2.5.4. Inquérito por Entrevista

No decorrer desta investigação, realizou-se uma entrevista à educadora cooperante da sala onde decorreu a prática de ensino supervisionada. Uma entrevista é uma conversa intencional, realizada normalmente entre duas pessoas, em que uma das pessoas é o entrevistador e pretende obter informações sobre o entrevistado.

As entrevistas qualitativas podem variar no que diz respeito à sua estruturação. Bogdan e Biklen (1994) referem que, “mesmo quando se utiliza um guião, as entrevistas qualitativas oferecem ao entrevistador uma amplitude de temas considerável, que lhe permitem levantar uma série de tópicos e oferece ao sujeito a oportunidade de moldar o seu conteúdo.”

Como já foi referido, este trabalho é um estudo de natureza qualitativa. Como tal, alguns dos métodos utilizados passam pela entrevista, em conjunto com a análise documental e os questionários. Quando a entrevista é uma das fontes de recolha de dados para uma investigação, é aconselhável que se faça a gravação da mesma, de forma a facilitar a sua transcrição.

Bogdan & Biklen (1994) citam Morgan (1988), dizendo que entrevista se entende como “uma conversa intencional, geralmente entre duas pessoas, embora por vezes possa envolver

mais pessoas, dirigida por uma das pessoas, com o objetivo de obter informações sobre a outra” (p. 134).

Já Fortin (1999) refere que quando se faz uma investigação qualitativa, as entrevistas podem ter três funções:

1. Podem constituir a estratégia dominante para a recolha de dados;
2. Podem servir de método exploratório para examinar conceitos, relações entre variáveis e conceber hipóteses;
3. Podem ainda ser utilizadas em conjunto com outros instrumentos de recolha de dados para validar resultados obtidos ou explorar resultados não esperados.

Em qualquer um dos pontos anteriormente descritos e de acordo com Bogdan & Biklen (1994), a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos, com o fim de o investigador desenvolver uma ideia sobre o modo como os outros interpretam alguns aspetos no mundo.

Nas investigações de cariz qualitativo, as entrevistas variam no que diz respeito ao grau de estruturação, podendo tratar-se de uma entrevista estruturada, não estruturada ou semiestruturada. No caso desta investigação considerámos que a entrevista semiestruturada era a que melhor satisfazia os objetivos do estudo.

Fortin (1999) refere que, quanto à entrevista semiestruturada, o investigador deverá apresentar uma lista de temas que tem em vista desenvolver, criando assim questões a partir desses temas e colocando-as ao entrevistado segundo a ordem que lhe convém.

Quivy e Champenhoudt (1992) afirmam que é ao “entrevistador que cabe dirigir a entrevista de forma a alcançar os objetivos propostos e da forma mais natural possível.” (p. 194).

Já Bogdan & Biklen (1994) referem que “na entrevista semiestruturada é certo que os dados obtidos podem ser comparados entre os entrevistados, apesar de a escolha da entrevista dever ser escolhida, de acordo com os objetivos definidos para a investigação.” (p.135-136).

Foi então elaborado um guião de entrevista semiestruturada (**Anexo 2**) e mais tarde procedeu-se à realização da entrevista com a educadora cooperante, da qual resultou a sua transcrição (**Anexo 3**).

2.6. Procedimentos de análise de dados

De acordo com Bogdan & Biklen (1994) a análise de dados é o processo em que o investigador procura e organiza sistematicamente as transcrições de entrevistas e de outros materiais que foram sendo recolhidos, com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou. Nesta investigação, como já foi referido, foram estabelecidos procedimentos de recolha de dados que se centram nas observações que foram realizadas ao longo de toda a prática de ensino supervisionada, recorrendo a guiões previamente construídos com grelhas de observação de aquisição e desenvolvimento de diversas competências. Outro dos procedimentos de recolha de dados que foram utilizados foi a entrevista semiestruturada à educadora cooperante, para perceber a importância que esta atribui ao conto de histórias, bem como as diferentes estratégias que tem por hábito utilizar e de que forma as histórias facilitaram a relação escola-família. Foi assim realizada uma análise de conteúdo de todos os dados recolhidos, bem como uma análise estatística dos questionários, cujos resultados apresentaremos mais à frente. De acordo com Quivy & Campenhoudt (1992), ao realizar-se uma análise de conteúdo sobre a transcrição de entrevistas e das perguntas abertas dos inquéritos por questionários, estamos a “satisfazer harmoniosamente as exigências do rigor metodológico e da profundidade inventiva, que nem sempre são facilmente conciliáveis” (p. 225), tendo assim o objetivo de avaliar no texto transcrito as conclusões e opiniões do entrevistado sobre o assunto da entrevista.

Pretende-se assim, obter uma triangulação dos dados recolhidos, através da combinação das fontes recolhidas criando uma espécie de banco de dados para o estudo de caso, o que torna o estudo mais fiável.

Capítulo 3 – Caracterização

3.1. A instituição

A instituição de ensino pode ser vista como o local escolhido pelos pais / encarregados de educação para confiarem parte da educação dos seus filhos / educandos. Desta forma, devem ter o conhecimento prévio do Projeto Pedagógico da Instituição, para saberem as características da mesma, bem como as formas de trabalho.

O jardim-de-infância onde realizámos o estudo situa-se na área da grande Lisboa e é uma Instituição Privada de Solidariedade Social (IPSS) que dedica a sua atenção às atividades de creche e pré-escolar, regendo-se pelas disposições normativas internas elaboradas segundo os princípios estatutários, as disposições legais estipuladas e as orientações técnicas aconselháveis. Está integrado numa zona predominantemente habitacional e é privilegiado por zonas de espaços verdes nas suas imediações. Este serve essencialmente a população que vive na freguesia e é constituído por três salas de Jardim de Infância, duas salas de Creche, casas de banho para adultos e crianças, sala de reuniões para educadores, a secretaria, um pavilhão polivalente para ginástica, aulas de música, festas, teatro, entre outras, uma sala de cabides, dois refeitórios, uma cozinha, uma lavandaria, um pátio exterior térreo, dois pátios no 1.º e no 2.º andar e uma arrecadação. É composto pelo corpo docente, pelo corpo não docente e pelo corpo discente composto por 114 crianças.

O jardim-de-Infância dispõe de quatro computadores, três televisões, um vídeo, dois leitores de DVD, um projetor de slides, duas máquinas fotográficas, aparelhagens de CD, um rádio gravador de cassetes uma fotocopiadora. A instituição tem parcerias com algumas instituições como a Junta de Freguesia, a Câmara Municipal, o Ministério da Educação (C.A.E; D.R.E.L; D.E.B), o Centro de Idosos (U.R.P.I.B), o Centro de Saúde, o Centro Regional de Segurança Social, o ISEC a Escola de Ensino Básico, os Bombeiros Voluntários, o Comércio da zona e a Foco Musical.

Quanto ao Modelo Educativo, de acordo com a informação contida no Projeto Educativo da instituição, este reflete-se no âmbito da componente curricular de Projetos Interdisciplinares e Metodologias Integradas. Considera-se que uma instituição educativa só poderá ser realmente educativa se existirem bases comuns de atuação que permitam à criança de forma estruturada e organizada construir o conhecimento e a aprendizagem de si e do mundo.

O Projeto Pedagógico em vigor no ano letivo 2014/2015 tem como tema “Crescer com as histórias”. Este projeto traduz a filosofia da Escola e faz emergir Planos Anuais de Atividades como instrumentos e procedimentos de concretização concordantes com as suas linhas orientadoras, apresentando um conjunto de estratégias, cada uma com os seus objetivos e o seu programa de atividades. Encontra-se em permanente construção e reconstrução, respondendo às transformações do contexto educativo e aos resultados de uma avaliação interna atenta e cuidada. O Projeto Curricular é um conjunto de decisões de carácter pedagógico e curriculares consideradas a partir da análise das reais necessidades educativas da população que esta instituição serve e acolhe.

3.2. A família

Através da análise das fichas individuais, pudemos concluir que a maioria dos encarregados de educação se encontrava numa faixa etária dos 31 aos 40 anos. Analisámos ainda o grau de escolaridade dos encarregados de educação e verificámos que a maioria possuía como habilitações académicas o ensino secundário, sendo que quatro encarregados de educação tinham o ensino básico, vinte tinham o ensino secundário, um tem bacharelato, catorze eram licenciados, dois possuíam o grau de mestre e não tivemos acesso à informação de um familiar. É importante salientar que estes dados correspondem aos quarenta e dois progenitores da sala onde realizámos o estudo.

As habilitações académicas das mães eram com maior predominância neste grupo, o ensino secundário e a licenciatura, sendo que havia duas mães com o grau de mestre e uma em relação à qual não tivemos acesso às suas habilitações académicas. Quanto aos pais, concluímos que o ensino secundário era o grau académico com maior predominância, sendo que havia quatro pais com o ensino básico, nove com o ensino secundário, um com bacharelato e cinco com licenciatura. Por fim fizemos um levantamento das profissões dos encarregados de educação, que apresentamos de seguida:

Quadro 1 – Profissões dos Encarregados de Educação

Mães	Pais
Comerciante - 1	Comerciante – 1
Auxiliar de alimentação e dietética – 1	Pasteleiro – 1
Bancárias – 2	Militar – 1

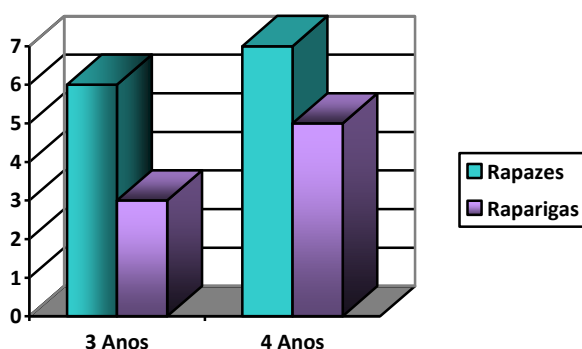
Educadora de Infância – 1	Serralheiro de Alumínios – 1
Vigilante – 1	Vigilante – 1
Assistente de vendas - 1	Auxiliar de Ação Educativa – 1
Gerente Comercial - 2	Bancário – 1
Administrativas - 4	Profissão desconhecida - 2
Técnica de laboratório - 1	Funcionário Público – 1
Auxiliar de Ação Médica - 1	Informáticos – 2
Atuária – 1	Piloto – 1
Professora Universitária – 1	Técnico Eletrónico e Comunicações – 1
Profissão desconhecida - 1	Técnico de Engenharia - 1
Técnica Contabilista - 1	Motorista – 1
Enfermeiras – 2	Consultor Imobiliário - 1
	Técnico Superior – 1
	Assistente Administrativo - 1
	Gestor de Empresa – 1
	Controller – 1

Através deste quadro concluímos que as profissões dos encarregados de educação se situam maioritariamente no setor privado, variando entre as mais diferentes profissões. A partir da entrevista à educadora cooperante, percebemos que os encarregados de educação da sala são muito empenhados e recetivos, colaboram sempre que solicitado e demonstram um grande à-vontade e prazer em participar na vida escolar dos seus educandos.

3.3. As crianças

Este grupo de crianças caracteriza-se por ser um grupo composto por 21 crianças com três anos de idade, sendo que no decorrer do ano letivo a maioria completou os quatro anos. É um grupo constituído por treze rapazes e oito raparigas, assim distribuídos por idades:

Gráfico 1 - Distribuição das crianças de acordo com a idade e o género



Segundo Piaget (in Papalia, Feldman & Olds, 1999), o período pré-escolar denomina-se como estágio pré-operatório, sendo o segundo estágio do desenvolvimento cognitivo. Papalia, Feldman & Olds (1999) referem que é neste segundo grande estágio de desenvolvimento cognitivo, que se estende entre os dois e os sete anos, que as crianças se tornam progressivamente mais complexas no uso do pensamento simbólico, apesar de estas só começarem a pensar logicamente no estágio das operações concretas, que se situa já no período escolar.

Pode dizer-se assim que o estágio pré-operatório se divide em cinco grandes momentos, que são eles: a função simbólica, a compreensão das identidades, a compreensão da causa e efeito, a capacidade para classificar e a compreensão do número.

- ❖ A função simbólica é, de acordo com Papalia, Feldman & Olds (1999), a capacidade que as crianças têm para usar símbolos ou representações mentais como palavras, números ou imagens aos quais a pessoa atribuiu significado. Esta característica está bem evidenciada no grupo, uma vez que a cada criança está associada a imagem de uma coruja diferente, ou seja, através das imagens as crianças adquirem um sentido de pertença, ficando a saber que aquela imagem corresponde a si própria.
- ❖ Quanto à compreensão das identidades, Papalia, Feldman & Olds (1999) referem que quanto melhor for esta compreensão por parte das crianças, mais organizado e previsível será o mundo, assim, a conceção de que as pessoas e muitas coisas são basicamente as mesmas, mesmo se mudam a forma, o tamanho ou a aparência. Esta compreensão está implícita ao autoconceito emergente.
- ❖ A compreensão causa e efeito está ligada à idade dos “porquês”, as perguntas feitas persistentemente pelas crianças mais novas, mostrando que são capazes de associar

causa e efeito, não só em relação a ocorrências específicas no ambiente físico, mas também em relação a contextos sociais mais complexos.

- ❖ Quanto à capacidade para classificar, Papalia, Feldman & Olds (1999) referem que, à medida que os adultos usam a capacidade de classificar para ordenar muitos aspetos das suas vidas, as crianças tendem a categorizar as pessoas como “boas”, “más”, “amigas”, “não amigas” e por aí adiante. Como tal, a classificação é uma capacidade cognitiva com suposições sociais e emocionais.
- ❖ A compreensão do número começa nos dois primeiros anos de vida, sendo que no período pré-escolar as crianças reconhecem cinco princípios de contagem:
 1. O princípio 1 a 1: Número ou nome associado a cada item contado.
 2. O princípio da Ordem-Estável: Números ou nomes ditos numa determinada ordem.
 3. O princípio da Ordem Irrelevante: Independentemente do item pelo qual se começa a contar, a contagem será a mesma.
 4. O princípio da Cardinalidade: O último número ou nome a ser usado corresponde ao número total de itens contados.
 5. O princípio da Abstração: Pode contar qualquer tipo de coisas.

Quanto às competências socio afetivas, estas são denominadas por autoconceito e prendem-se com a imagem que temos de nós próprios. Ao nível da autonomia, Erikson (1950) afirmou que existe a necessidade de lidar com sentimentos conflituosos acerca do *self*, sendo este o aspeto central da terceira crise do desenvolvimento da personalidade e que se denomina: iniciativa *versus* culpa. Papalia, Feldman & Olds, (1999) referem que,

Na teoria de Erikson, a terceira crise do desenvolvimento psicossocial, que ocorre entre os 3 e os 6 anos, na qual as crianças têm de ponderar entre o desejo de prosseguir os seus objetivos e os condicionalismos de ordem moral que podem impedir de os concretizar. (p. 355)

É a partir desta idade que a criança procura cada vez mais a sua autonomia: quer vestir-se sozinha, comer sozinha, ser ela a tocar à campainha, entre outras ações. Expressa claramente intenções e vontades, sendo que a sua afetividade está agora mais relacionada com o prazer de fazer sozinha e de atingir o seu objetivo. No que se refere ao desenvolvimento da linguagem das crianças, é nesta faixa etária que as suas competências linguísticas melhoram rapidamente, pois questionam-se sobre tudo e interessam-se pelo que se passa à sua volta. O facto de as crianças desenvolverem com facilidade a sua expressão através do discurso ajuda-as a formar a sua própria visão do mundo, de forma que muitas vezes surpreendem e divertem

os adultos. Papalia, Feldman & Olds (1999) afirmam que as crianças em idade pré-escolar tendem a fazer avanços significativos ao nível do vocabulário, na gramática e na sintaxe, embora por vezes algumas ainda demonstrem sinais de imaturidade linguística. A maioria das crianças deste grupo tinha já um discurso linguístico coerente e esclarecedor, havendo ainda algumas crianças mais tímidas que não se expressava tão bem como as outras e uma criança com alguns atrasos linguísticos normais da idade.

Tal como consta no Projeto Curricular de Sala, nesta faixa etária a criança deve ser ainda capaz de:

- ✓ Identificar com exatidão objetos de uso diário colocados à sua frente;
- ✓ Experimentar diferentes combinações de palavras;
- ✓ Conseguir reproduzir a maior parte dos sons, apesar de que com frequência confunde ou pronuncia mal certas consoantes ou palavras;
- ✓ Saber o nome das partes principais do seu corpo;
- ✓ Ouvir com interesse outras pessoas a falarem umas com as outras;
- ✓ Possuir um vocabulário muito rico;
- ✓ Ter uma enorme capacidade de compreender e usar a linguagem o que lhe permite entrar na comunicação;
- ✓ Atribuir significado às brincadeiras está em paralelo com a capacidade de fazer o mesmo com a linguagem;

Ao nível do desenvolvimento psicomotor, as crianças do grupo pediam ajuda para apertar os atacadores e para apertar ou desapertar botões. Nesta faixa etária as crianças já têm um controlo da bexiga e dos esfíncteres, sendo todas as do grupo autónomas nas idas à casa de banho. As crianças já eram capazes de segurar no lápis ou no pincel com as extremidades dos dedos, havendo ainda algumas crianças com tendência a segurar com a mão toda, pois esta era uma competência que ainda se encontrava em desenvolvimento. No que diz respeito às refeições, todas as crianças do grupo já comiam com faca e garfo e algumas já pegavam no copo só com uma mão. Todas comiam a sopa sozinhas, segurando a colher com a palma da mão, pedindo ajuda apenas quando já se encontravam no fim da sopa. Este grupo apresenta também uma grande habilidade nos jogos de encaixe, puzzles e legos. No que diz respeito aos movimentos amplos, estes eram realizados com coordenação por praticamente todo o grupo.

Capítulo 4 - Resultados

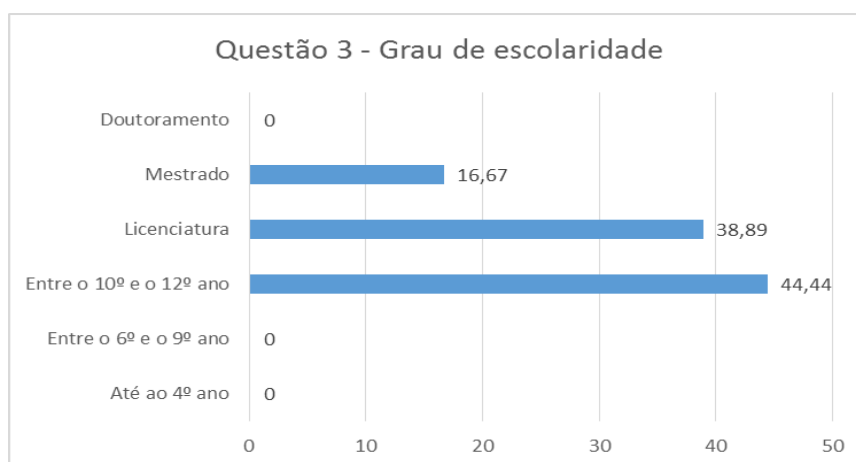
4.1 Análise dos dados obtidos nos questionários

Após a entrega e a recolha dos questionários dirigidos aos encarregados de educação, realizámos uma análise mais pormenorizada, com o objetivo de entender a perceção dos mesmos acerca da importância das histórias no desenvolvimento da criança. É importante salientar que foram entregues 21 questionários (apenas um por família) sem sugestão de quem o deveria preencher. Dos questionários entregues, apenas nos foram devolvidos 18.

O questionário que aplicámos era composto por 10 perguntas, sendo que a pergunta 9 era uma pergunta de resposta aberta e a pergunta 8 e 10 era composta por uma escala de opinião, a escala de Likert, em que os inquiridos deveriam selecionar numa escala de 1 a 5 (sendo 1 - discordo totalmente, 2 – discordo, 3 – nem concordo nem discordo, 4 – concordo parcialmente, 5 – concordo totalmente) qual a sua perceção relativamente ao tema abordado.

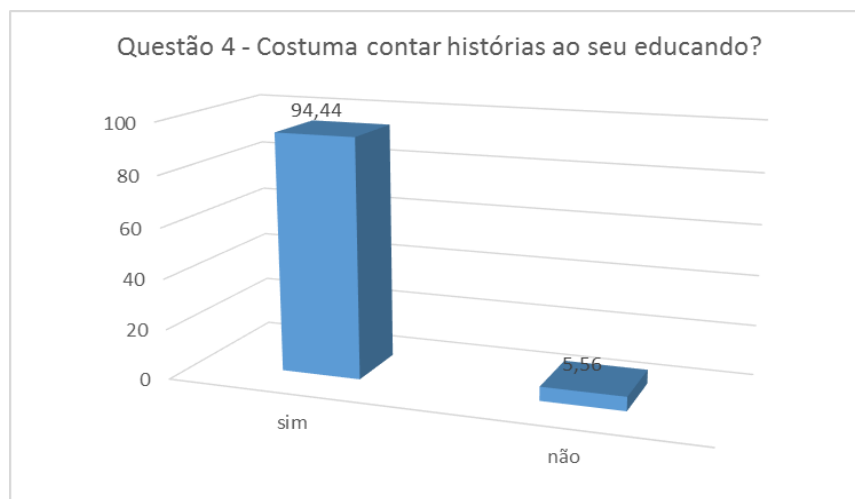
Depois de analisarmos os dados recolhidos da primeira questão, acerca da faixa etária dos inquiridos, concluímos que a maioria dos inquiridos se situava na faixa etária dos 31 aos 40 anos. Incluímos no nosso inquérito a faixa etária dos 51 aos 60 anos uma vez que este se destinava a encarregados de educação e como tal tínhamos de ter em aberto a hipótese de poderem existir outros familiares com este papel, o que não se verificou. Em análise à segunda questão, observámos que dos 18 inquiridos a maioria era do género feminino. Concluímos assim que o género feminino foi quem mais respondeu aos questionários que aplicámos.

Gráfico 2 - Habilitações Académicas



Após a análise deste gráfico que corresponde à terceira questão, concluímos que a maioria dos inquiridos têm como habilitações académicas entre o 10.º e o 12.º ano, havendo também encarregados de educação com o grau de licenciado e mestre.

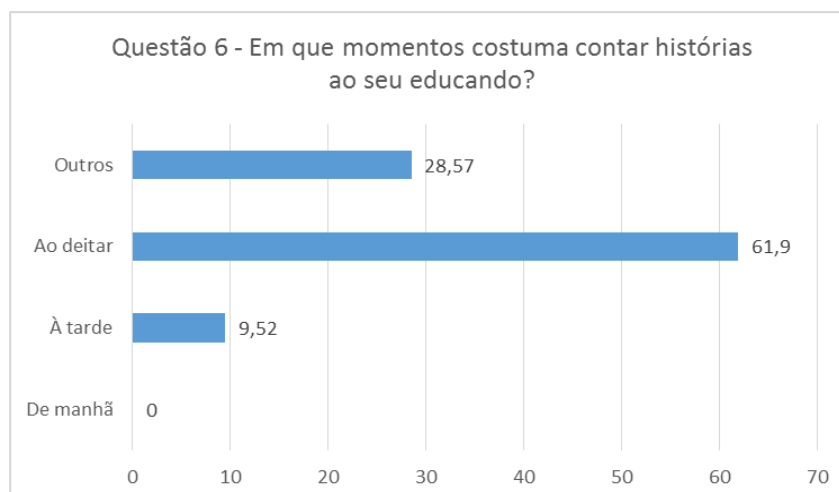
Gráfico 3 - Hábito de contar histórias ao seu educando



Em análise à quarta questão, acerca do hábito de contar histórias ao seu educando, a maioria dos inquiridos respondeu ter o hábito de contar histórias e apenas alguns referiam que não tinham esse hábito. Tal como referimos no enquadramento teórico e de acordo com Hohmann & Weikart (2011), o ato de contar histórias permite criar um laço emocional e pessoal muito forte, pois as crianças tendem a associar a satisfação intrínseca a uma relação humana muito significativa com as histórias e a leitura. Não queremos com isto dizer que o vínculo afetivo entre pais e filhos não seja forte, mas o ato de contar histórias tende a fortalecer ainda mais este sentimento.

Quanto à análise da quinta questão, a maior parte dos inquiridos afirmou que costumava contar histórias diariamente ao seu educando, enquanto alguns afirmaram que contavam histórias ao seu educando quando este o solicitava, ou semanalmente, e nenhum dos inquiridos contava histórias mensalmente ao seu educando. Estes dados demonstram o quanto os encarregados de educação privilegiavam a hora do conto com os seus educandos, uma vez que tendiam a contar-lhes histórias diariamente. O ato de contar histórias parecia assim fazer parte da rotina familiar, sendo um momento importante entre pais e filhos.

Gráfico 4 - Momento do dia em que conta histórias ao seu educando



Em análise à sexta questão, concluímos que o ato de contar histórias era feito maioritariamente ao deitar, embora existissem outros momentos em que os encarregados de educação contavam histórias aos seus educandos, como à tarde.

Quadro 2 – Análise das respostas à opção “outros” da questão 6

Q3	<i>“Após jantar.”</i>
Q4	<i>“Ao longo do dia.”</i>
Q6	<i>“Quando ele pede.”</i>
Q7	<i>“Não tenho hora certa, quando há tempo.”</i>
Q16	<i>“Quando ela pede, por vezes durante o jantar.”</i>
Q17	<i>“Ao fim-de-semana.”</i>

Após analisarmos a opção “outros” da questão 6, concluímos que os inquiridos apresentaram outros momentos durante o dia em que costumavam contar histórias aos seus educandos. Concluimos assim que existia um momento predominante em relação à hora de contar histórias no entanto para alguns encarregados de educação não havia hora certa, esta era contada no desenrolar no dia.

Em análise à sétima questão, sobre a forma como os inquiridos contavam histórias aos seus educandos, concluímos que a maioria recorria a alterações na voz na hora de contar histórias, embora estas alterações na voz pudessem ser realizadas independentemente da utilização do livro. Alguns dos inquiridos referiam que contavam histórias só com recurso ao livro ou utilizavam outras formas de contar histórias, sendo a utilização de fantoches a opção menos utilizada para contar histórias aos seus educandos.

Quadro 3 – Análise das respostas à opção “outras” da questão 7

Q2	<i>“Inventando.”</i>
Q4	<i>“Histórias inventadas.”</i>
Q7	<i>“Histórias, músicas, desenho, inventadas.”</i>
Q10	<i>“Sem livro, jogos.”</i>
Q16	<i>“Inventadas quase sempre, ela diz o título e eu invento.”</i>
Q18	<i>“Gestos, movimentos.”</i>

Quanto à análise da opção “outras” da questão 7, alguns dos inquiridos afirmaram utilizar outras formas de contar histórias, referindo que acabavam por imaginar as histórias que contavam aos seus educandos.

Com a questão 8 pretendemos analisar a opinião dos inquiridos acerca da importância das histórias no desenvolvimento da criança. Criámos assim uma série de afirmações relativas às diferentes áreas de desenvolvimento e após a análise dos dados concluímos que a maioria dos inquiridos considerava que as histórias eram importantes em diversos aspetos do desenvolvimento dos seus educandos.

Quadro 4 – Análise das respostas à questão 9

Q5	<i>“Tornam o meu educando mais sociável e dócil.”</i>
Q6	<i>“O facto de partilhar o livro e lermos a história, promove o convívio familiar; ajuda na capacidade de memorização.”</i>
Q10	<i>“Teatro.”</i>
Q13	<i>“As histórias permitem às crianças desenvolver o seu imaginário (faz de conta); as histórias permitem às crianças exteriorizar os seus sentimentos mais profundos, tal como promover a desinibição em crianças com dificuldades de socialização com os outros (adultos/colegas).”</i>
Q17	<i>“Desenvolvimento da linguagem oral, quando quer recontar uma história; conhecimento do mundo (outras culturas; outras tradições, etc).”</i>

Em análise à nona questão, dos 18 inquiridos, apenas cinco responderam a esta questão de resposta aberta, referindo assim na sua opinião outros benefícios que consideravam que as histórias traziam ao seu educando.

A décima e última questão do nosso questionário era uma questão de opinião onde utilizámos uma escala de Likert e em que pudemos concluir que a maioria dos inquiridos considera que a sua relação com o jardim-de-infância fora importante para a melhoria das práticas de contar histórias aos seus educandos. Em suma, podemos concluir que os encarregados de educação reconhecem o papel do Jardim de Infância na tomada de consciência para a importância das histórias.

4.2. Análise da entrevista à educadora cooperante

A análise de conteúdo da entrevista aplicada à educadora cooperante da sala onde realizámos a Prática de Ensino Supervisionada foi realizada a partir do guião apresentado no **Anexo 2**. Assim, em análise à primeira questão da entrevista, é possível traçar o perfil profissional da educadora cooperante. Em relação aos anos de serviço, pudemos apurar que era educadora há trinta e seis anos e que terminara a sua licenciatura em 2002.

Quando perguntámos como tinha sido o seu percurso profissional a educadora referiu que concluíra a sua formação de base em 1980 pela escola Maria Ulrich e posteriormente fizera a licenciatura no ISEC. A educadora referiu ainda que sempre trabalhara naquela instituição, onde realizara o estágio no ano de 1979/1980. Ao falarmos um pouco do seu trabalho enquanto educadora, esta referiu que sempre trabalhara em contexto de creche e jardim-de-infância.

Seguidamente, quisemos saber qual era a perceção da educadora sobre contar histórias no jardim-de-infância, ao que concluímos que esta considerava a prática de “*contar histórias inerente ao jardim-de-infância*” (L8) e que não imaginava um jardim-de-infância onde não existisse a prática de contar histórias, pois estas “*fazem parte do mundo, do real, do imaginário*” (L10), sendo assim fundamentais no jardim-de-infância.

Na questão que se seguiu, pretendemos saber de que forma a educadora considerava que as histórias influenciaram a relação escola-família. Após a análise desta questão, concluímos que no decorrer dos últimos anos foram sendo implementadas diversas estratégias que tinham o objetivo de aproximar as famílias ao jardim-de-infância. Uma das estratégias

aplicadas foi *“pedir aos pais que viessem contar histórias às suas crianças ao jardim-de-infância”* (L14-15). Esta estratégia permitiu assim criar *“uma relação mais estreita entre as famílias e a escola”* (L15-16). Esta aproximação da família à escola fez com que as crianças desfrutassem dessa atividade, o que lhes traz diversos benefícios.

Quando perguntámos à educadora qual a importância que atribuía à participação dos pais no jardim-de-infância, esta referiu que a participação destes era essencial e que o jardim-de-infância fora criando ao longo dos anos uma série de estratégias que visassem a aproximação da família à escola. A educadora referiu ainda que *“desde cedo me apercebi que as reuniões de pais tinham que sofrer algumas alterações (...), eram muito expositivas.”* (L22-23) Começou assim a realizar pequenos vídeos a tirar fotografias dos trabalhos que desenvolvia com as crianças ao longo do ano letivo, para que *“o percurso pré-escolar não seja, olhado só como o ocupar o tempo da criança, mas como um verdadeiro percurso de desenvolvimento muito importante no futuro destas crianças.”* (L27-28-29). Ficámos então a perceber que esta educadora dá uma grande importância à participação dos pais na vida dos seus filhos. Não queremos com isto dizer que outras educadoras não deem igual importância a esta participação, mas nunca antes tínhamos assistido a uma reunião de pais tão rica como a apresentada por esta educadora, em que existiu até o momento em que a educadora contou uma história aos próprios pais.

Ao falarmos em estratégias de contar histórias, perguntámos à educadora quais as estratégias que mais costumava utilizar na hora de contar histórias, ao que nos respondeu que *“ao longo do tempo tenho utilizado diversas estratégias”* (L30). A educadora referiu que vai adaptando as estratégias à idade do grupo que acompanha, mas que normalmente *“haver uma canção, umas rimas que a criança decora (...) e que já está expectante quando o educador pega no livro ajuda a captar-lhes a atenção.”* (L31-32-33) A atenção é, tal como a educadora refere, *“essencial para que possam usufruir de todos os benefícios que a história vai dar.”* (L33-34)

Quando perguntámos à educadora se costumava promover a participação dos pais e/ou famílias em contexto de jardim-de-infância, esta respondeu prontamente que sim, referindo que *“além de virem contar histórias, os pais participam em inúmeros projetos, ligados às histórias temos o projeto das bibliotecas.”* (L38-39-40) Este projeto permite à criança ter à sua disposição uma enorme variedade de livros, pois deste modo *“todas as semanas as crianças requisitam uma história que pode ir para casa e que a família vai ler com ela e depois vai devolver, isso faz com que aquelas crianças tenham disponíveis ao longo do ano cerca de*

100 livros novos sem os pais terem que os adquirir” (L41-42-43). O facto de o jardim-de-infância poder proporcionar às crianças e respetivas famílias uma grande diversidade de livros é uma mais-valia para ambos os intervenientes, uma vez que os pais podem contar histórias diferentes aos seus filhos todas as semanas sem terem de gastar dinheiro.

Ao perguntarmos qual o retorno que a educadora costumava ter relativamente à participação dos pais, a educadora referiu que os encarregados de educação, *“no projeto das bibliotecas participam 100%, no projeto de vir contar as histórias quase todos.” (L46-47)* Sabemos que a educadora acompanha o grupo durante quatro anos, mas o projeto de os pais virem à escola contar histórias só se inicia aos três anos, *“porque aos dois anos, a criança ainda é muito pequenina para lidar bem com a situação de o pai ou a mãe virem à escola” (L48-49)* Como tal a instituição decidiu iniciar estes projetos apenas a partir dos três anos, e ao longo dos dois anos que se seguem sabemos que todos os pais acabam por participar, se não vieram contar a história num ano vêm no ano seguinte. A educadora refere ainda que *“no percurso dos três anos de pré-escolar nunca me aconteceu que houvesse uma família que não participasse” (L53-54-55).*

Quando perguntámos à educadora se as crianças valorizavam esse envolvimento e de que forma, a educadora respondeu que *“eles adoram, não é? Claro, para já ficam super confiantes e faz-lhes muito bem à autoestima ter ali o pai ou a mãe que vem à escola.” (L57-58)* A participação dos pais é sempre assim um momento de alegria para todos e, tal como a educadora refere, *“muitas vezes os pais para além de contarem a história trazem uma lembrancinha para os amigos, trazem um mimo, fizeram um bolo, pronto, é uma atividade que há uma partilha.” (L59-60-61)* Estes momentos de partilha são sempre importantes e o jardim-de-infância acaba sempre por oferecer também alguma coisa às famílias, como a educadora refere, *“nós no final também temos sempre qualquer coisa para oferecer à família, seja uma canção, seja uma dança que preparámos, seja o diploma que fiz questão de escrever para fortalecer portanto esse laço, portanto é uma atividade muito partilhada e eu acho que é boa para, pra ambos os lados” (L62-63-64-65).*

Por fim, perguntámos à educadora qual o seu parecer acerca dos benefícios que as histórias trazem às crianças tanto ao nível do desenvolvimento da linguagem oral e abordagem à escrita como ao nível do desenvolvimento global das mesmas, ao que a educadora nos respondeu que *“as histórias têm um leque muito grande de vantagens para a criança.” (L67-68)* Assim sendo, tal como a educadora, nós também consideramos que as histórias são muito importantes no desenvolvimento da criança e podem ser uma excelente forma de aproximar

os pais ao jardim-de-infância. A educadora refere ainda que para além das inúmeras vantagens que as histórias podem trazer à criança ao nível do desenvolvimento da linguagem, permitem ainda trabalhar *“as emoções (...), o raciocínio lógico-matemático, (...), o real e a fantasia, o imaginário, a criatividade”* (L69-70-71). As histórias são assim vistas como um bom instrumento para trabalhar muitos dos aspetos do desenvolvimento da criança.

Em síntese, ficámos a perceber, através da entrevista à educadora cooperante, que esta utiliza várias estratégias que visam fortalecer a relação escola-família ao mesmo tempo que dá uma grande importância ao ato de contar histórias. Como tal apresentamos de seguida um quadro que demonstra algumas das estratégias usadas pela educadora.

Quadro 5 – Estratégias usadas pela educadora para fortalecer a relação escola-família

Estratégias usadas para fortalecer a relação escola-família
- Projeto das bibliotecas
- Participação dos pais na hora do conto na sala
- Apresentação de vídeos e fotografias dos trabalhos desenvolvidos nas reuniões.
- Leitura de uma história nas reuniões.
- Partilha de momentos.
- Entrega de diploma aos pais.

Quadro 6 – Estratégias usadas para contar histórias

Estratégias usadas para contar histórias
- Canções
- Rimas
- Livros
- Fantoques
- Power Point
- Sombras chinesas
- Imagens

4.3. As histórias como estratégia para fortalecer a relação escola-família

No decorrer da nossa prática de ensino supervisionada, centrámo-nos na importância das histórias e nas diferentes formas como as poderíamos contar. Como tal, de seguida, apresentamos uma análise do quadro com todas as histórias e estratégias que utilizámos no

decorrer da nossa intervenção (**Anexo 4**). Podemos então concluir que o material mais utilizado na hora do conto foi sem dúvida o livro, embora tenhamos utilizado também o recurso a histórias em power point, fantoches, sombras chinesas e imagens. Todas as histórias foram contadas com recurso a expressões faciais, vocais e corporais de forma a cativar a atenção e o interesse das crianças.

Tal como referimos no enquadramento teórico, e de acordo com Rigolet (2009), as crianças em idade pré-escolar gostam de assistir a dramatizações de histórias e gostam que as histórias sejam lidas de forma muito expressiva, o que facilita a sua compreensão e assimilação, uma vez que existem temas que, se não forem dramatizados, são pouco prováveis de as crianças poderem compreender facilmente.

Para a realização deste estudo, focámo-nos ainda na questão das famílias e na importância da sua participação no jardim-de-infância. Assim, no decorrer da nossa intervenção tivemos oportunidade de observar algumas das vezes em que as famílias estiveram presentes na sala e não poderíamos deixar de apresentar aqui algumas imagens dessas atividades porque demonstram o envolvimento que existe nesses momentos.

Como a participação dos encarregados de educação junto do jardim-de-infância é favorável para o desenvolvimento dos seus educandos, e tendo em conta as metodologias de trabalho desta instituição, concluímos que os pais do grupo que tivemos o prazer de acompanhar ao longo do ano letivo 2014/2015 tiveram uma participação bastante forte e proveitosa tanto para as famílias e respetivas crianças como para toda a equipa educativa.



Figura 1 – História “São todos os meus preferidos”

No dia 3 de dezembro de 2014, os pais do S. foram à sala das Corujinhas contar a ternurenta história *“São todos os meus preferidos”* e decidiram partilhar com as crianças um saboroso pão com mel e framboesas. Tal como foi referido no enquadramento teórico sobre o assunto em estudo e tal como refere Rigolet (2009),

Um livro quebra a rotina e demonstra que nele e na sua leitura há sempre qualquer coisa de bom para ir buscar e saborear. Um livro é uma janela aberta para o mundo, pois é capaz de nos transportar para outras realidades e de nos fazer construir castelos de fantasia. (p9)

São estes momentos de partilha em que os pais disponibilizam um pouco do seu tempo para irem à escola dos seus filhos que tornam a relação entre a escola e a família mais forte.



Figura 2 – História “É Natal”

No dia 7 de dezembro de 2014 a mãe do R.F. foi à escola contar a história *“É Natal”*, uma história encantadora sobre a quadra natalícia, que deixou todos maravilhados. Tal como referimos no enquadramento teórico sobre o assunto em estudo, e de acordo com Bastos (1999), a criança em idade pré-escolar é ainda um ouvinte de histórias, pelo que assume um papel de participante ou ator, que confia num mundo de fantasia capaz de recriar a realidade, os medos e os desejos, de forma a ensinar a criança a ultrapassá-los e controlá-los. Mais uma vez salientamos a importância destes momentos de partilha e felicidade entre pais e filhos.



Figura 3 – História “Os Amigos do Pai Natal”

No dia 15 de dezembro de 2014 os pais da B.S. foram contar a linda história “*Os Amigos do Pai Natal*”. Foi um momento divertido e carinhoso, em que houve um enorme interesse das crianças em descobrirem a história. E no final os pais receberam o diploma de participação escrito pela educadora cooperante. Tal como referimos no enquadramento teórico, e de acordo com Hohmann & Weikart (2011), a leitura de histórias permite criar um laço emocional e muito forte, pois as crianças tendem a associar a satisfação intrínseca a uma relação humana muito significativa, como acontece durante a leitura ou conto de uma história.



Figura 4 – História “A Princesa e a Ervilha”

No dia 14 de janeiro de 2015 foi a vez de a mãe da M.I ir contar à escola a história “A Princesa e a Ervilha”. As crianças tiveram assim oportunidade de vivenciar mais um momento agradável na companhia desta mãe. Tal como referimos no enquadramento teórico, e de acordo com Veloso (2001), a hora do conto é recomendada, uma vez que esta é uma fonte de conhecimento do mundo, tendo assim um papel fundamental na construção do indivíduo, atuando na organização das suas competências, no desenvolvimento da sua sensibilidade, imaginação e criatividade.



Figura 5 – História “O Bolo de Chocolate”

No dia 18 de fevereiro de 2015 a mãe e os irmãos da M.L vieram celebrar o seu aniversário e partilhar com o grupo a história “O Bolo de Chocolate”. Foi mais um doce momento de partilha entre a família e as crianças. Tal como referimos no enquadramento teórico e de acordo com Aguiar e Silva (1981), permitir à criança contactar com o livro desde cedo torna-se fundamental no desenvolvimento psicoevolutivo da criança, bem como ouvir ler ou contar histórias, pois esta vai descobrindo o prazer pela leitura, bem como a importância e o poder que a linguagem tem ao criar mundos possíveis ou imaginários através das palavras, desenvolvendo assim a capacidade de explorar “as potencialidades e as virtudes da linguagem”.

Queremos então lembrar uma vez mais o quanto é importante abrir as portas da sala do jardim-de-infância às famílias. As histórias são por isso uma excelente forma de trazer as famílias a participar na vida escolar dos seus filhos. Outra excelente estratégia de cooperação entre a escola e a família são as bibliotecas infantis. No nosso caso, as crianças tinham todas as semanas à sua disposição uma série de livros, todos diferentes, livros esses que cada uma

escolhia e levava para casa para ler com os pais e trazer depois um trabalho feito por si para partilhar com os amigos e expor na sala. Deixamos assim algumas fotografias dos tão maravilhosos e criativos trabalhos que tivemos oportunidade de observar.



Figura 6 – Trabalhos das Corujinhas realizados em casa I



Figura 7 – Trabalhos das Corujinhas realizados em casa II

Através dos trabalhos que observámos pudemos perceber quão preciosa é a participação destes pais pois valorizam o trabalho em conjunto com a criança, envolvendo-se nos projetos da sala. A biblioteca tem assim um poderoso poder na aproximação dos pais ao jardim-de-infância.

No que respeita a triangulação entre os dados obtidos, através do questionário aos encarregados de educação, da entrevista à educadora cooperante e dos dados que obtivemos da observação da participação dos encarregados de educação na atividade de irem à sala dos seus educandos contar uma história, verificámos que havia entre os encarregados de educação e a educadora cooperante um consenso no que respeita à importância das histórias para o desenvolvimento das crianças, bem como à importância que estas têm diariamente na vida de todos.

Considerações Finais

Este Relatório Final sobre o estudo de caso que realizámos no âmbito da nossa Prática de Ensino Supervisionada, realizada no Mestrado de Qualificação para a Docência em Educação Pré-Escolar, pretendia identificar as estratégias utilizadas em contexto de pré-escolar que promovessem a relação escola-família e ao mesmo tempo, demonstrar os benefícios que as histórias podem ter ao nível do desenvolvimento global da criança. O estudo que realizámos permitiu-nos assim conhecer um pouco dos hábitos de contar histórias que os encarregados de educação têm com os seus educandos, bem como o que pensam sobre a importância das histórias no desenvolvimento da criança. Ficámos também a conhecer a opinião da educadora cooperante sobre a mesma temática.

Em resposta à questão que colocámos no início desta investigação: “Como podem as práticas pedagógicas contribuir para hábitos de leitura/conto de histórias em família?”, através da análise desenvolvida constatámos que o trabalho da educadora tem um papel fundamental neste aspeto, uma vez que os projetos e as atividades que realiza dentro da sua sala são conducentes ao estabelecimento dessa boa relação.

Quanto aos objetivos gerais que traçámos no início do estudo, consideramos que conseguimos alcançar todos os objetivos propostos, uma vez que compreendemos que a perceção das famílias sobre o ato de contar histórias é que este é bastante importante e traz inúmeros benefícios ao desenvolvimento global dos seus educandos. No questionário que realizámos aos encarregados de educação, estes consideram que a relação escola-família não teve qualquer influência sobre as suas práticas de contar histórias, uma vez que são as próprias crianças que as solicitam.

Tal como tivemos oportunidade de observar ao longo da nossa intervenção, as famílias vinham à escola por iniciativa própria. A educadora lançava no início do ano o projeto e os pais aderiam por livre e espontânea vontade. O mesmo se passa com o projeto das bibliotecas, em que as crianças escolhem o livro para levarem para casa, mas nada garante à educadora que esse livro vai ser lido com os seus educandos, logo esta aproximação entre estes dois eixos tão importantes na vida da criança que são a família e a escola, consegue-se assim através de pequenos gestos que têm um grande valor para todos os intervenientes e principalmente para as crianças.

De acordo com Pereira (2008), e tendo em conta a literatura revista,

A relação Escola-Família na vida escolar das crianças é de extrema importância. Não se pode desistir, e a procura de novas soluções e respostas deve continuar mas de uma forma integradora e global, que permita a continuidade entre as escolas, os valores e as culturas das famílias. (p77)

Podemos assim concluir que, na opinião dos encarregados de educação a quem realizámos um questionário sobre o tema estudado, as histórias fazem parte do seu dia-a-dia, sendo portanto um excelente meio de passarem algum tempo de qualidade com os seus educandos.

As histórias são ainda consideradas pelos inquiridos uma ótima forma de participarem ativamente na vida escolar dos seus educandos, encorajando-os a envolverem-se mais nas atividades proporcionadas pelo jardim-de-infância. O nosso questionário foi maioritariamente respondido por indivíduos do género feminino, o que nos deixa subjacente a ideia de que são as mães quem mais participa, embora na sala tenhamos observado que no momento de irem contar as histórias tanto iam mães como pais ou até os dois progenitores, o mesmo se passando com o trabalho das bibliotecas, muitas vezes realizado pela família e não só com o pai, ou a mãe, e a criança. Concluímos ainda que os inquiridos têm o hábito de contar histórias diariamente aos seus educandos, o que é muito significativo, uma vez que os pais hoje em dia têm cada vez menos tempo para os seus filhos, mas não deixam de privilegiar momentos tao prazerosos como os do conto de uma história.

No que se refere aos benefícios que as histórias trazem aos seus educandos, e de acordo com o **Quadro 4**, que apresentámos anteriormente, os encarregados de educação assinalam uma série de opções que demonstram nas suas opiniões os benefícios das histórias em diversas áreas de desenvolvimento.

Sabemos então que as histórias são um excelente meio de aproximação entre a escola e a família, uma vez que potenciam esta relação de uma forma saudável e construtiva, tanto para as crianças como para os encarregados de educação e a equipa educativa. Compreendemos assim que, na perceção das famílias, as histórias têm um papel preponderante e fundamental no desenvolvimento global dos seus educandos. Tanto na perspetiva da educadora cooperante como na dos encarregados de educação, as histórias contribuem favoravelmente para o desenvolvimento da linguagem oral e do desenvolvimento global da criança.

Tal como referimos no enquadramento teórico, e de acordo com Post & Hohmann (2011), em conjunto, pais e educadores devem recolher, trocar e interpretar informação específica sobre as ações, os sentimentos, as preferências, os interesses e as capacidades que se encontram em permanente mudança na criança.

Também a educadora cooperante era da opinião de que um jardim-de-infância não deve funcionar sem histórias, demonstrando na entrevista que realizámos a sua opinião acerca da importância das histórias na vida das crianças e de que forma as histórias ajudaram a fortalecer a sua relação com as famílias, bem como alguns dos benefícios que estas têm no desenvolvimento das crianças. O mais importante são sem dúvida os momentos de partilha, em que os pais levam até à sala um pouco mais de si, em que disponibilizam um pouco do seu tempo para estarem com os seus filhos naquela que é a sua segunda casa.

De acordo com Rizzo (1989), e tal como referimos no enquadramento teórico, a educação deve ter por fim o desenvolvimento pleno das potencialidades do homem, para o seu próprio benefício e da sociedade.

Esta investigação foi assim uma mais-valia para nós, tendo um contributo fundamental para o nosso desenvolvimento pessoal e profissional, uma vez que tivemos a oportunidade de trabalhar com uma excelente equipa que muito nos ensinou ao longo dos últimos meses e também porque nos revimos em muitas das práticas pedagógicas desenvolvidas pela educadora cooperante. Quanto aos benefícios do estudo em si, este permitiu-nos perceber a importância da participação das famílias em contexto de pré-escolar, sabendo que essa participação é muito importante para as crianças e para o seu desenvolvimento. Ao mesmo tempo, ficámos a saber que as práticas diárias de conto de histórias além de fortalecerem a relação entre o contador e as crianças, trazem-lhes inúmeros benefícios.

Sendo a educação pré-escolar o caminho pelo qual pretendemos enveredar a nível profissional, não podemos deixar de referir o quão significativa esta investigação foi para nós a nível pessoal. Fez-nos crescer e perceber que muitas das vezes temos de adaptar as nossas estratégias, que sempre que as coisas não correm da melhor forma não devemos desistir, mas sim continuar a lutar pelos nossos objetivos. Porque as crianças são o melhor do mundo e o nosso trabalho é dedicado exclusivamente a elas e às suas famílias, devemos acompanhá-las também como sendo um pouco nossas, pois todos os dias elas dão um pouco de si e levam um pouco de nós.

Tal como é referido no enquadramento teórico, e de acordo com Arribas (2004), a educação é uma competência tanto de pais como de educadores, que se for compartilhada deve facilitar a atuação e a colaboração destes dois intervenientes.

Futuramente, a partir deste trabalho poder-se-iam desenvolver ou aprofundar outras investigações na perspetiva de identificar outras estratégias que fortaleçam a relação escola-família e o prazer pela leitura, que possam ser expostas como proposta para a prática pedagógica dos educadores.

Referências Bibliográficas

- Abramovich, F. (1989), *Literatura Infantil: gostosuras e bobices*. São Paulo: Scipione.
- Abe, S. (2015). *A importância de contar histórias para o seu filho*. Acedido em 13/06/2015. Disponível em: http://educarparacrescer.abril.com.br/comportamento/contar-historias/846940.shtml?utm_source=redes_educar&utm_medium=facebook&utm_campaign=redes_educar
- Aires, L. (2011). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Lisboa: Universidade Aberta. Acedido em: 14/7/2015. Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2028/1/Paradigma%20Qualitativo%20e%20Pr%C3%A1ticas%20de%20Investiga%C3%A7%C3%A3o%20Educacional.pdf>
- Albuquerque, F. (2000). *À Descoberta da Palavra Redondinha – A linguagem na Primeira Infância*. Porto: Porto Editora.
- Arribas, T. (2004). *Educação infantil: desenvolvimento, currículo e organização escolar*. 5ª edição. Porto Alegre: Artmed.
- Avô, A. (1988). *O desenvolvimento da criança*. Lisboa: Texto Editora.
- Barreto, A. (2002). *Dicionário de Literatura Infantil Portuguesa*. Porto: Campo das Letras.
- Bastos, G. (1999). *Literatura Infantil e Juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Bertram, T. & Pascal, C. (2009). *Manual DQP - Desenvolver a Qualidade em Parcerias*. Lisboa: Ministério da Educação – Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Blumer, H. (1998). *Symbolic interactionism: Perspective and method*. Berkeley: University of California Press.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994) *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bouton, C. (1977). *O desenvolvimento da linguagem*. Braga: Moraes Editores.
- Cardona, M. (2006). *Educação de Infância. Formação e Desenvolvimento Profissional*. Chamusca: Edições Cosmos.

Carmo, H., Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação. Guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Cavalcanti, J. (2006). *Malas que contam histórias – Propostas de Atividade para a dinamização de contextos lúdicos de aprendizagem*. Editora: Paulus.

Conselho Nacional de Educação. (2007). *Seminário “Escola, Família, Comunidade”*. Lisboa: CNE – Estudos e Relatórios.

Cordeiro, M. (2010). *O livro da Criança - do 1 aos 5 anos*. 5ª edição. Lisboa: Esfera dos livros.

Craveiro, C. (2007). *Formação em contexto: um estudo de caso no âmbito da pedagogia da infância*. Tese de Doutoramento em Estudos da Criança. Minho: Universidade do Minho.
Acedido em 12/04/2015. Disponível em:
<https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/7085?mode=full>

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto. *Diário da República nº201/2001 – I Série - A*. Ministério da Educação, Lisboa.

Diogo, J. (1998). *Parceria Escola-Família: a caminho de uma educação participada*. Porto: Porto Editora.

Dionísio, M & Pereira, I. (2006). *A educação pré-escolar em Portugal. Conceções oficiais, investigação e práticas*. Minho: Núcleo de Publicações / NUP – Centro de Ciências da Educação.
Acedido em 14/05/2015. Disponível em:
<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/13681/1/A%20educac%CC%A7a%CC%83o%20pre%CC%81-escolar%20em%20Portugal.pdf>

Duarte, I. (2000). *Língua Portuguesa – Instrumentos de Análise*. Lisboa: Universidade Aberta.

Estrela, A. (1997). *Teoria e Prática de Observação de Classes: Uma Estratégia de Formação de Professores*. Lisboa: Porto Editora.

Formosinho, J. & Gambôa, R. (2011). *O trabalho de Projeto na Pedagogia – em – Participação*. Porto: Porto Editora.

Fortin, M.F. (1999). *O Processo de Investigação. Da concepção à realização*. Loures: Lusociência.

- Franco, M., Reis, M. & Gil, T. (2003). *Comunicação, Linguagem e Fala – Perturbações Específicas da Linguagem em contexto escolar – Fundamentos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Frantz, M. (2005). *O ensino da literatura nas series iniciais*. 4ª ed. Ijuí: Ed. Unijuí.
- Gesell, A. (2000). *A Criança dos 0 aos 5 anos*. Viseu: Publicações Dom Quixote, Lda.
- Gomes, A; Gomes, A; Monteiro, S; Pereira, A & Tavares, J. (2007). *Manual de Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Gomes, A. (1979). *A Literatura para a Infância*. Lisboa: Torres e Abreu Lda.
- Hill, M. & Hill, A. (2008). *Investigação por Questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Homem, M. (2002). *O Jardim de Infância e a família: As fronteiras da cooperação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Lemos, E. (1972). *A Literatura para a Infância em Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Lima, L. (2000). *Atitudes: Estrutura e mudança*. In: J. Vala & M. B. Monteiro (Eds.), *Psicologia Social*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lima, M. (1987). *O Inquérito Sociológico: Problemas de Metodologia*. Lisboa: Editorial Presença.
- Lima, M. (2015). *A Importância da Leitura de Histórias no Pré-Escolar*. Acedido em 13/06/2015. Disponível em: <http://uptolisbonkids.com/2015/05/11/a-importancia-da-leitura-de-historias-no-pre-escolar/>
- Magalhães, G. (2007). *Modelo de Colaboração Jardim de Infância/Família*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita: Texto de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação
- Marques, R. (1988). *A escola e os pais: como colaborar?*. Lisboa: Texto Editora.
- Marques, R. (2000). *Dicionário breve de pedagogia*. Lisboa: Editorial Presença.

Martins, L. (2011). *A Transversalidade da Literatura Infantil em Contexto Escolar*. Tese de Mestrado. Portalegre: Instituto Politécnico de Portalegre. Acedido em 10/09/2015. Disponível em:

<http://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/3640/1/Relat%C3%B3rio%20final%20de%20PIS%20L%C3%BAcia%20Martins.pdf>

Mergulhão, T. (2008). *Vozes e Silêncio: a Poética do (Des)encontro na literatura para jovens*. Lisboa: FLUL

Merriam, S. (1988). *Case study research in education: A qualitative approach*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério da Educação. (1998). *Qualidade e Projeto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

Miranda, M. (2002). *A Família como primeiro espaço educativo*. *Cadernos de Educação de Infância*, **62**, Abril 2002, (p. 11-15).

Pennac, D. (1993). *Como um romance*. Lisboa: ASA.

Pereira, M. (2008). *A relação entre pais e professores: uma construção de proximidade para uma escola de sucesso*. Universidade de Málaga.

Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários - Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

Papalia, D., Feldman, R. & Olds, S. (1999). *O Mundo da Criança*. Lisboa: McGraw-Hill.

Rebelo, I. (1996). *Detalhes da minha História de Vida: Um Testemunho*, in *Revista Educação, A Educação Pré-Escolar*, nº 12. Porto: Porto Editora.

Reis, F. (2010). *Como Elaborar uma Dissertação de Mestrado Segundo Bolonha*. Lisboa: Pactor

Rigolet, S. (2009). *Ler livros e contar histórias com crianças – Como formar leitores ativos e envolvidos*. Porto: Porto Editora.

Rigolet, S. (2015). *Para uma aquisição precoce e otimizada da linguagem – Linhas de Orientação para crianças até 6 anos*. Porto: Porto Editora

Rizzo, G. (1989). *Educação pré-escolar*. (6ªed.). Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves.

Silva, V. (1981). Nótula sobre o conceito de Literatura Infantil. In Sá, D. G. *A Literatura Infantil em Portugal. Achegas Para a Sua História*. Braga: Editorial Franciscana.

Sim-Sim, I., Duarte, I. & Ferraz, M. J. (1997). *A Língua Materna na Educação Básica – Competências Nucleares e Níveis de Desenvolvimento*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica.

Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Sim-Sim, I., Silva, A. C. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância – Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação – Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Soares, J. (2013). *A hora do conto – A importância de contar histórias em contexto pré-escolar*. Tese de Mestrado. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. Acedido em: 10/06/2015. Disponível em: http://repositorio.esepf.pt/bitstream/10000/1302/1/TM-ESEPF-2013_TM-ESEPF-PE26.pdf

Spodek, B., Saracho, O. (1998). *Ensinando crianças de três a oito anos*. Porto Alegre: Artmed.

Tuckman, B. (2002). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Veloso, R. (2001). *“Curtir a Literatura Infantil no Jardim de Infância”*. Acedido em: 25/11/2015. Disponível em: http://www.casdaleitura.org/portalbeta/bo/documentos/ot_li_jardinf_rveloso_a.pdf

Yin, R. (1984). *Case study research: Design and methods*. Newbury Park, CA: Sage.

Yin, R. (1994). *Case Study Research: Design and Methods* (2ª Ed) Thousand Oaks, CA: SAGE Publications

Anexos

Anexo 1 – Questionário aos **Encarregados de Educação**

Questionário aos Encarregados de Educação



Instituto Superior de Educação e Ciências

Inquérito por Questionário

Exmo. Encarregado de Educação

Contando desde já com a sua preciosa cooperação, solicitamos a sua ajuda, através do preenchimento deste questionário sobre o seu parecer quanto à importância das histórias. Pretendemos conhecer um pouco dos hábitos de contar histórias que tem com o seu educando, bem como o que pensa sobre a importância das histórias no desenvolvimento da criança.

Este inquérito surge no âmbito da realização da tese final de Mestrado em Educação Pré-Escolar. Garantimos o anonimato da informação recolhida e esta será apenas utilizada no contexto deste trabalho.

Com os melhores cumprimentos

Vanessa Lopes

Assinale com um X a resposta correta.

1 – Idade

20 – 30 ☐

31 – 40 ☐

41 – 50 ☐

51 – 60 ☐

2 – Género

Masculino ☐

Feminino ☐

3 – Grau de Escolaridade

Até ao 4º Ano

☐

Licenciatura

☐

Entre o 6º e o 9º Ano ☐

Mestrado ☐

Entre o 10º e o 12º Ano ☐

Doutoramento ☐

4 – Costuma contar histórias ao seu educando?

Sim ☐

Não ☐
colaboração.

Se respondeu não o seu questionário termina aqui. Obrigada pela sua

5 – Se respondeu sim à pergunta anterior, com que frequência costuma contar histórias ao seu educando?

Diariamente ☐

Mensalmente ☐

Semanalmente ☐

Quando a criança solicita ☐

6 – Assinale com um X, em que momento(s) costuma contar histórias ao seu educando?

De manhã ☐

Ao deitar ☐

À tarde ☐

Outros ☐

Quando? _____

7 – Como costuma contar histórias ao seu educando?

Com Fantoches ☐

Recorrendo a alterações na voz ☐

Só com o Livro ☐

Outras. ☐

Quais? _____

8 – Dê a sua opinião, sobre a importância das histórias no desenvolvimento do seu educando. Numa escala de 1 a 5, assinale com um x o círculo que mais de adequa à sua opinião.

<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1	2	3	4	5
Discordo Totalmente	Discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente

1) A leitura de histórias promove no meu educando, a aquisição de conhecimentos sobre o mundo que o rodeia. ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5

R2) As histórias não fomentam no meu educando o espírito crítico. ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5

3) Quando ouve histórias o meu educando desenvolve a sua criatividade ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5

4) As histórias permitem ao meu educando desenvolver o imaginário. ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5

5) As histórias ajudam o meu educando a estabelecer rotinas. ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5

6) As histórias não ajudam o meu educando a conhecer novos contextos. ☒ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5

7) As histórias ajudam o meu educando a relacionar-se com os outros. ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5

8) Através das histórias o meu educando consegue alargar o seu vocabulário. ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5

9) As histórias não são a melhor forma de ajudar o meu educando a gerir as emoções. ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5

10) Através das histórias o meu educando desenvolve valores como a cooperação, partilha, solidariedade, entre outros. ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5

11) As histórias constituem uma base de motivação para a aprendizagem a leitura e da escrita. ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5

12) Através das histórias o meu educando identifica que as tecnologias são um meio que favorecem a comunicação e o ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5

fortalecimento de relações.

13) As histórias ajudam o meu educando a desenvolver o seu raciocínio lógico-matemático. ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5

14) As histórias não são o melhor meio para ajudar o meu educando na pronúncia das palavras. ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5

15) As histórias ajudam o meu educando a estabelecer regras de segurança na utilização de tecnologias. ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5

16) Através das histórias o meu educando aprende melhor os números, as cores, as formas geométricas, entre outros. ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5

17) As histórias não são o melhor meio para o meu educando exprimir as suas ideias sobre como resolver problemas específicos. ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5

18) As histórias não desenvolvem no meu educando o sentido de responsabilidade e cuidado pela utilização de equipamentos digitais. ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5

9 – Se considera que as histórias trazem outros benefícios ao seu educando, além dos enunciados no ponto anterior, por favor preencha os seguintes espaços.

-
-
-
-

10 – Assinale com um x o círculo correspondente à sua opinião acerca da importância da relação escola-família sobre as práticas de contar histórias.

<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5
Discordo Totalmente	Discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo Totalmente

1) O Educador de Infância incentivou-me a contar ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5

histórias ao meu educando.

2) O Jardim de Infância contribuiu para a minha descoberta da importância das histórias no desenvolvimento global do meu educando.

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5

3) O projeto “Vai-Vem” ajudou-me a fortalecer a minha relação com o Jardim de Infância.

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5

4) As atividades dirigidas aos encarregados de educação não os incentivam a contar histórias às crianças em casa.

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5

5) A educação pré-escolar do meu educando contribuiu para incentivar a família a contar histórias às suas crianças.

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5

6) O Jardim de Infância não me incentivou a contar histórias ao meu educando.

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5

7) As atividades e reuniões dirigidas aos encarregados de educação incentivam as famílias a contar histórias às crianças em casa.

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5

8) O facto de poder ir contar uma história à sala do meu educando ajudou-me a estabelecer uma melhor relação com o Jardim de Infância.

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5

Obrigada pela sua colaboração,

Vanessa Lopes

Anexo 2 – Guião de **Entrevista à Educadora** **Cooperante**

Guião de Entrevista à Educadora Cooperante

Guião da entrevista

Esta entrevista destina-se à elaboração de um relatório de investigação no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, sendo o meu tema “As histórias no Pré-Escolar – Estratégias para fortalecer a relação escola-família”. Desde já, quero agradecer a sua disponibilidade em responder às questões que tenho previstas, uma vez que a sua colaboração será de grande importância relativamente à temática em estudo. Peço-lhe autorização para proceder à gravação em áudio da entrevista.

1. Há quantos anos exerce a profissão de educadora de infância?
2. Como tem sido o seu percurso profissional?
3. O seu trabalho tem sido sempre em contexto de jardim-de-infância?
4. Qual a sua perceção sobre o contar histórias no jardim-de-infância?
5. De que forma considera que as histórias influenciaram a relação escola-família?
6. Qual a importância que atribui à participação dos pais no jardim-de-infância?
7. Na hora de contar histórias, quais as estratégias que mais costuma utilizar?
8. Enquanto educadora de infância, costuma promover a participação dos pais e/ou famílias em contexto de jardim-de-infância? (Se respondeu sim) De que modo?
9. Qual o retorno que costuma obter, por parte dos pais, relativamente a essa participação?
10. E as crianças valorizam esse envolvimento? De que forma?
11. Por fim, no seu parecer, quais os benefícios que as histórias trazem às crianças ao nível do desenvolvimento da linguagem oral e abordagem à escrita? E ao nível do desenvolvimento global das crianças?

Grata pela sua colaboração,

Vanessa Lopes

Anexo 3 – Transcrição da **Entrevista à Educadora** **Cooperante**

Transcrição da Entrevista à Educadora Cooperante

1. Há quantos anos exerce a profissão de educadora de infância?

L1- “Sou educadora há 36 anos. Fiz (ah) formação de base 77/80 e a licenciatura em 2002.”

2. Como tem sido o seu percurso profissional?

L3- “Foi assim, foi um percurso, as escolas, tirei a formação de base na Maria Ulrich e o,a licenciatura fiz no ISEC, Instituto Superior de Educação e Ciência. Ah estou, estive sempre a trabalhar neste jardim-de-infância. Fiz aqui o estágio em 79/80 e aqui estive até ao dia de hoje.”

3. O seu trabalho tem sido sempre em contexto de jardim-de-infância?

L7- “Creche e Jardim-de-infância, sempre em creche e jardim-de-infância.”

4. Qual a sua perceção sobre o contar histórias no jardim-de-infância?

L8- “Ah contar histórias é inerente ao jardim-de-infância, é essencial, não não se, não vejo um jardim-de-infância onde não se contem histórias não é, porque as histórias são, fazem parte do mundo da criança, do mundo do real, do imaginário, portanto são essenciais no jardim-de-infância.”

5. De que forma considera que as histórias influenciaram a relação escola-família?

L12- “Ah, ao longo do tempo neste jardim-de-infância foram-se implementando uma série de estratégias que visavam trazer a família a participar mais na vida do jardim-de-infância. Ah uma delas foi eu pedir aos pais que viessem contar histórias ah às às suas crianças ao jardim-de-infância, ah isso criou uma, uma relação mais estreita entre as famílias e a escola, ao mesmo tempo com que faz com que as crianças usufruam dessa atividade que traz um sem número de benefícios à criança.”

6. Qual a importância que atribui à participação dos pais no jardim-de-infância?

L18- “Ah acho que é essencial, no no e principalmente ah, princi, nem é principalmente porque de, desde, desde bebés até todo o percurso pré-escolar é essencial que os pais e como tinha dito ah o jardim-de-infância criou, foi criando ao longo do tempo uma série de estratégias que visassem os pais, ah fizessem com que os pais viessem mais à escola ah, cedo me apercebi que as reuniões de pais tinham que sofrer algumas alterações.

Quando eu vim para esta instituição, ah as reuniões de pais eram muito expositivas, ah com a gravação de pequenos vídeos, fotografias, de apresentações dantes eram feitas ainda em vhs agora são feitas em, em computador isso foi uma das estratégias que visou trazer os pais mais às reuniões para que os pais possam visualizar o que se faz no jardim-de-infância e daí também dar mais importância a este percurso não é, para que o percurso pré-escolar não seja, ah olhado só como ocupar o tempo da criança, mas como um, um verdadeiro percurso de desenvolvimento muito importante no futuro destas crianças.”

7. Na hora de contar histórias, quais as estratégias que mais costuma utilizar?

L30- *“Ahhh ao longo do tempo tenho, tenho utilizado diversas estratégias mas normalmente ah, acho que haver uma canção, umas rimas que a criança decora e que sabe de cor e que já está expectante quando o educador pega no livro ajuda a captar-lhes a atenção e a atenção é essencial para que possam usufruir de todos os benefícios que a história vai dar. Portanto hoje em dia o que costumo usar é uma história, ah uma, uma pequena canção mas já tenho usado outras estratégias, às vezes quando eles são muito pequeninos são os gestos, ah também depende do da idade do grupo, normalmente com a idade da criança eu vou mudando a estratégia.”*

8. Enquanto educadora de infância, costuma promover a participação dos pais e/ou famílias em contexto de jardim-de-infância? (Se respondeu sim) De que modo?

L38- *“Sim, como já, como já foi referido antes. Ah para além de virem contar histórias os pais participam em imensos projetos, ligados às histórias temos o projeto das bibliotecas ah que visa que em, em cada sala à uma biblioteca que só tem esse fim é que as crianças todas as semanas requisitam uma história que pode ir para casa e que as, a família vai ler com ela e depois vai devolver, isso, isso faz com que aquelas crianças tenham disponíveis ao longo do ano cerca de 100 livros novos sem os pais terem que os adquirir não é, portanto a criança pode ouvir mais 100 histórias ah que o pai, que os pais não têm que adquirir porque estão aqui disponíveis nesta escola.”*

9. Qual o retorno que costuma obter, por parte dos pais, relativamente a essa participação?

L46- *“Ah eles participam pratica, no projeto das bibliotecas participam a 100%, no projeto de vir contar as histórias quase todos, normalmente nós estamos com as crianças 4 anos não é, este projeto costuma-se iniciar só aos 3 porque aos 2 anos a criança ainda é muito pequenina para lidar com bem com a situação do pai ou a mãe virem à escola, ter*

que o partilhar com as outras crianças e depois ir-se embora não é, portanto evitamos. A partir dos 3 anos quando ela ganha essa autonomia, essa confiança de conseguir lidar bem com a situação do pai ou a mãe virem à escola e terminada a ah tarefa saírem ah todos os pais praticamente se não vêm num ano, no ano a seguir vêm com certeza nos, no percurso dos três anos de pré-escolar nunca me aconteceu que houvesse uma família que não participasse. Isso é muito bom (entrevistador) – é, é e as escolas é mas mesmo assim, é mesmo assim Vanessa.”

10. E as crianças valorizam esse envolvimento? De que forma?

L57- “Ah eles adoram não é, claro, eles pra já, para já ficam super ah confiantes e e e faz-lhes muito bem à autoestima ter ali o pai ou a mãe que vem à escola, para partilhar um bocadinho ah daquilo que traz para os outros, muitas vezes os pais para além de contarem a historia trazem uma lembrancinha para os amigos, trazem um mimo, fizeram um bolo, pronto é uma atividade que, que há uma partilha, ah ah a família traz-nos essa, essa história, nós no final também temos sempre qualquer coisa pra, para oferecer à família, seja uma canção, seja uma dança que preparámos, seja o diploma que fiz questão de escrever pra fortalecer portanto esse laço, portanto é é uma atividade muito partilhada e e eu acho que é boa pra, pra ambos os lados. Tanto para as crianças como para a escola.”

11. Por fim, no seu parecer, quais os benefícios que as historias trazem às crianças ao nível do desenvolvimento da linguagem oral e abordagem à escrita? E ao nível do desenvolvimento global das criança?

L67- “Ah as histórias têm um leque muito muito grande de, vantagens para a criança, tem essas a a de trabalhar a linguagem, a articulação das palavras, o vocabulário, portanto tudo a nível da linguagem. Depois tem ah, a vantagem de poder trabalhar as emoções, de pudermos ah trabalhar o raciocínio logico matemático, podemos trabalhar ah, o real e a fantasia não é, o imaginário, a criatividade. O as histórias trazem um sem número de (Entrevistador – benefícios) ah portanto nem as poderíamos estar a enumerar porque são boas para quase tudo, aprender a gerir as emoções, agora há muito, há que e uma coisa que não havia à 20 ou 30 anos atrás mas há muitas histórias do real, as histórias do dia-a-dia em que a criança é levada a seguir uma rotina de um, um personagem que é parecida com a sua, ah em que o personagem eh lhe acontecem as mesmas coisas que lhe acontecem a ela na vida real e portanto o educador pode ir buscar um bocadinho à histórias o que precisa para trabalhar naquele momento, se estamos a largar a fralda, se

estamos a largar a chupeta, se estamos a lidar com uma criança, um irmão que nasceu, se estamos a lidar com a morte de um familiar, quase todos esses temas se encontram agora disponíveis nas histórias porque ah ah se alguém analisar e provavelmente isso já foi analisado em teses, de que não estou a par completamente não é mas, mas ah eu própria fiz uma tese sobre as histórias em 77/80 e e nessa altura as histórias eram muito só sobre a fantasia, as histórias tradicionais, não é os contos de fadas eh, daí para cá houve uma evolução espantosa e e o enriquecimento das histórias que temos para contar eh que nos ajudam muito em todos os aspetos do desenvolvimento da criança. Pudemos ir buscar às histórias quase tudo o que precisamos. (risos)”

Anexo 4 – Quadro das histórias e estratégias utilizadas ao longo da PES

Histórias e estratégias utilizadas ao longo da PES

Mês	História	Estratégias Usadas
Dezembro <i>“Histórias sobre valores”</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. O Jardim Mágico na Neve 2. Um Beijo para o Pai Natal 3. Poema “É Natal” 4. O Boneco de Neve 	<ul style="list-style-type: none"> • Livro • Livro • Texto • Livro
Janeiro <i>“Histórias sobre os sentidos e o corpo”</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Poema “Dia de Reis” 2. Os Três Reis Magos a caminho de Belém 3. É para isso que servem os amigos 4. João e os Cinco Sentidos 5. Grande e Pequeno 6. O Hugo tem de usar óculos 7. Porque é que sou tão pequeno? 8. Chape, Chape, Chape 	<ul style="list-style-type: none"> • Texto • Sombras Chinesas • Livro • Power Point • Livro • Livro • Livro • Livro
Fevereiro <i>“Histórias sobre profissões”</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Alice a professora 2. Lili e o jogo das profissões 3. Olha antes de saltar 4. Bolacha Maria 5. O Carnaval na Floresta 6. A horta do Senhor Lobo 7. Se eu fosse Agricultor 8. Adivinha quanto eu gosto de ti 	<ul style="list-style-type: none"> • Livro • Power Point • Livro • Power Point • Power Point • Livro • Livro • Livro

	9. Se eu fosse Veterinário 10. O dia de chuva do Ruca 11. A Bruxa Mimi no Inverno	<ul style="list-style-type: none"> • Livro • Power Point • Power Point
Março <i>“Histórias sobre segurança”</i>	1. A Casinha de Chocolate 2. A minha mãe 3. Os ursinhos na cama e a grande tempestade 4. Zuzu e Zizi vão ao Parque 5. O Acidente do Pintas 6. O Lobo e os sete Cabritinhos 7. Tal pai, tal filho 8. Toma cuidado pinto apressado 9. Os pequenos girassóis da mamã 10. João e o Pé de Feijão 11. Lenda do Coelho da Páscoa 12. Os Ovos Misteriosos	<ul style="list-style-type: none"> • Livro • Power Point • Livro • Livro • Livro • Fantoches • Power Point • Livro • Livro • Imagens • Texto • Livro
Abril <i>“Histórias sobre cores e números”</i>	1. O dia em que as cores do arco-íris se zangaram 2. Bom dia todas as cores 3. A borboleta azul 4. Quem está aí? 5. Bebeléu e os números 6. A Casa da Mosca Fosca 7. Eu quero a minha mamã	<ul style="list-style-type: none"> • Power Point • Power Point • Power Point • Livro • Power Point • Imagens • Livro

	8. O Capuchinho Vermelho 9. Coração de Mãe 10. Mamã de que cor são os beijos? 11. Cinco Rãzinhas Gulosas 12. Onde acaba o arco-íris?	<ul style="list-style-type: none"> • Livro • Power Point • Power Point • Livro • Power Point
Maio <i>“Histórias sobre animais”</i>	1. Grisela 2. Finório e o Plano das Maçarocas 3. Uma Aventura com o Orelhinhas 4. Viagem ao alto de um ramo 5. A joaninha que perdeu as pintinhas 6. Onde está a Margarida? 7. Selva Divertida 8. Atchuuuu! 9. A ovelhinha que veio para o jantar 10. Os três ursinhos 11. A decisão dos peixes	<ul style="list-style-type: none"> • Livro • Livro • Livro • Livro • Power Point + Fantoche • Livro • Livro • Livro • Power Point • Power Point • Imagens
Junho <i>“Histórias em verso”</i>	1. O Grande Assalto ao Queijo 2. Romance da Gata Tareca 3. O Ouriço Artur 4. A Bruxa Mimi vai à Praia	<ul style="list-style-type: none"> • Livro • Livro • Livro • Livro